

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JULIE CHARBONNEAU

RÔLES DES SUPERVISEURS DE STAGE ET FORMATEURS EN
ENTREPRISE DANS LE PROGRAMME DE FORMATION AXÉE SUR
L'EMPLOI

JUIN 2014

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

La démarche de recherche et la rédaction de ce mémoire de maîtrise ont été une aventure captivante et très enrichissante pour moi, notamment à cause de mon intégration dans la communauté scientifique. Plusieurs personnes ont joué un rôle significatif et c'est avec beaucoup de gratitude que je leur exprime mes plus sincères remerciements.

Dans un premier temps, je tiens à remercier les membres de la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour mon intégration dans l'équipe QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois). Ma participation au projet de recherche intitulé « Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi », a représenté un véritable tremplin à l'élaboration de ce mémoire de maîtrise. Je désire remercier particulièrement Madame Nadia Rousseau pour sa grande confiance envers mon travail. De plus, mes chères collègues, dont Nancy Théberge et Karen Tétreault pour les échanges, leur soutien et leurs précieux conseils.

En second lieu, je désire exprimer toute ma reconnaissance à Monsieur Ghislain Samson qui, à titre de directeur de recherche, est également devenu un véritable mentor dans ma vie professionnelle. Ses connaissances en recherche ainsi que ses savoirs dans le milieu de l'éducation m'ont permis de développer des compétences et d'évoluer avec confiance dans cette aventure exaltante. Par ses judicieux conseils, sa passion et sa rigueur au travail, il m'a amenée à traverser des frontières dont je ne pouvais moi-même espérer. La réalisation de ce mémoire fut également possible grâce à sa grande compréhension, sa disponibilité incalculable et son immense générosité. Je considère ce soutien et cet accompagnement comme un privilège et un honneur. Merci infiniment!

De manière plus personnelle, je souhaite remercier mon amoureux Dan d'avoir cru en moi. Il m'a propulsée dans cet univers dont j'ignorais les impacts considérables que cela a aujourd'hui sur mes perceptions, mon jugement critique et analytique, et ce, tant dans ma vie personnelle que professionnelle. Son appui a souvent soulagé des zones de turbulences pendant cette période d'accomplissement. Merci pour ton encouragement!

Je désire également remercier mes chers parents, Denis et Nicole, pour leur grande générosité et leur perpétuelle disponibilité auprès de mon petit Émile. Vous m'avez offert votre soutien tout au cours de cette réalisation universitaire et ce fut une aide indispensable. Merci pour la fierté que vous me manifestez à travers vos propos et votre regard, ce fut une motivation supplémentaire à la poursuite de ces études supérieures.

Finalement, c'est avec beaucoup d'émotion et tout mon amour que je désire remercier spécialement mon fils Émile. Il a dû partager sa maman avec toutes ces autres personnes gravitant autour de ce travail de recherche laborieux. Il a su accepter et sacrifier pendant plus de trois ans des petits comme des grands moments jugés importants à ses yeux d'enfant. C'est donc à lui que je dédie ce mémoire de maîtrise. Merci Émile pour ta patience et ta compréhension. Que l'effort et la persévérance te permettent l'accomplissement de tes rêves et puissent t'inspirer pour l'avenir.

À mon fils Émile

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	vii
RÉSUMÉ.....	8
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE I	12
SITUATION DU PROBLÈME :	12
1.1 Bref historique des formations de la « seconde chance » au secondaire	15
1.2 Parcours de formation axée sur l'emploi.....	18
1.3 L'alternance travail-études ailleurs dans le monde et au Québec.....	21
1.4 Les défis des programmes d'alternance travail-études au Québec	27
1.5 Questions de recherche.....	29
1.6 Pertinence de la recherche	29
1.6.1 Pertinence sociale	30
1.6.2 Pertinence scientifique	31
CHAPITRE II	34
CADRE DE RÉFÉRENCE :	34
2.1 Les élèves en difficulté au sein des programmes de formation école-entreprise.....	34
2.2 L'alternance en contexte école-entreprise	36
2.3 Les superviseurs de stage en milieu scolaire	40
2.4 Les formateurs en contexte d'entreprise	42
2.5 La typologie de l'accompagnement	45
2.5.1 L'accompagnement spontané.....	45
2.5.2 L'accompagnement sollicité	46
2.5.3 L'accompagnement distribué	47
2.5.4 L'accompagnement dénié.....	47
2.6 Les objectifs de la recherche.....	50
CHAPITRE III	51
LA MÉTHODOLOGIE :	51
3.1 Le type de recherche	51
3.2 Le déroulement de la collecte.....	52
3.3 La population et les participants.....	53
3.4 Les méthodes et outils de collecte des données	54
3.5 Le traitement et l'analyse des données.....	55
CHAPITRE IV	59
LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION :	59
4.1 La perception des rôles communs : les superviseurs de stage et les formateurs	61
4.1.1 Le rôle de communicateur	62

4.1.2 Le rôle de soutien.....	63
4.1.3 Le rôle d'encadrement.....	65
4.1.4 Le rôle d'évaluateur.....	66
4.2 La perception des rôles : les superviseurs	67
4.2.1 Le rôle de superviseur.....	68
4.3 La perception des rôles : les formateurs.....	69
4.3.1 Le rôle d'orientation	69
4.3.2 Le rôle d'accompagnateur	71
4.3.3 Le rôle d'apprenant.....	72
4.3.4 Le rôle de déléguant	74
4.3.5 Le rôle de gestionnaire.....	75
4.3.6 Le rôle d'exécutant	76
4.4 Les éléments de contexte.....	76
4.4.1 Les objectifs travaillés	77
4.4.2 La documentation	80
4.4.3 Les limites du PFEA	82
4.4.4 Les conditions favorables.....	85
CONCLUSION.....	87
5.1 Les principaux éléments de la recherche.....	87
5.2 Les limites de la recherche	89
5.3 Des pistes de recherche et des recommandations	90
RÉFÉRENCES.....	92
APPENDICE A.....	107
APPENDICE B.....	108
APPENDICE C.....	111
APPENDICE D.....	113
APPENDICE E.....	114
APPENDICE F.....	116
APPENDICE G.....	121
APPENDICE H.....	123

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ATE	Alternance travail-études
CFER	Centre de formation en entreprise et récupération
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
CSST	Commission de la santé et de la sécurité du travail
DES	Diplôme d'études secondaires
FMS	Formation à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation professionnelle au travail
FQCMFR	Fédération québécoise des coopératives de Maisons familiales rurales
IFAPME	Institut de formation permanente des classes moyennes, des petites et des moyennes entreprises
ISPJ	Insertion socioprofessionnelle des jeunes
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFAE	Parcours de formation axée sur l'emploi
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PMT	Préparation au marché du travail
QISAQ	Qualification insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois
SPC	Secondaire professionnel court
SPL	Secondaire professionnel long
WECEP	Work Experience and Career Exploration Program

RÉSUMÉ

Le Parcours de formation axée sur l'emploi se veut un programme d'alternance travail-études visant la qualification des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires au secondaire. Par sa clientèle cible, ce programme impose une implication particulière des principaux acteurs du système scolaire et de l'entreprise, et ce, de l'accueil jusqu'à l'évaluation. Bien que les programmes de formation d'alternance éducative de niveau secondaire semblent une solution possible pour ces jeunes (Gagnon, 2007; Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003), peu d'études portent sur les pratiques des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance (Gagnon, 2007).

Cette étude vise donc à décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise en lien avec l'élaboration du plan de formation et de l'évaluation du stagiaire inscrit au Parcours de formation axée sur l'emploi. Afin d'y parvenir, une étude descriptive de nature qualitative, impliquant huit superviseurs de stage et 58 formateurs en entreprise de quatre régions administratives différentes sur le territoire québécois, a été réalisée.

L'analyse des résultats tend à démontrer que les superviseurs de stage en milieu scolaire ainsi que les formateurs en entreprise jouent un rôle prépondérant concernant la communication entre eux. Dans certains cas, l'encadrement des stagiaires demeure plus ou moins pris en considération par les deux parties, ce qui, par ricochet, influence le taux moyen des objectifs comportementaux travaillés avec les jeunes. Ainsi, peu de temps semble consacré aux comportements et aux attitudes de l'apprenti dans les objectifs élaborés par les formateurs. Pourtant, des études démontrent que ces aspects demeurent des indicateurs importants de l'employabilité (Joyal et Samson, 2009), cette dernière étant l'une des visées du Parcours.

MOTS-CLÉS : superviseur de stage, formateur en entreprise, rôle, Parcours de formation axée sur l'emploi, métier semi-spécialisé, accompagnement

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, le taux de décrochage scolaire s'accroît et fait l'objet d'une préoccupation auprès de la société québécoise. Un nombre important d'élèves¹ éprouvant de grandes difficultés scolaires quittent le système d'éducation sans l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Ces jeunes âgés de 15 à 17 ans espérant avoir une vie meilleure constate rapidement que le choix de se diriger vers le marché du travail n'est pas toujours justifié pour autant. En conséquence, ces jeunes décrocheurs éprouvent de la difficulté à se trouver un emploi et à s'y maintenir (Fleury, 2007; Vultur, 2005).

À cet effet, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008a) tente de remédier au fléau du décrochage scolaire en offrant, entre autres, un programme de formation visant la préparation au monde du travail. D'ailleurs, en 1999, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et certains chercheurs, dont Landry et Mazalon (2002), Langlois (2003), Gagnon (2007) et Bilodeau (2009), indiquaient que les programmes de formation en alternance travail-études (ATE) favorisaient l'employabilité chez ce type de jeunes. En 2008, le MELS a remanié son programme de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et a introduit le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). Celui-ci doit permettre une pédagogie adaptée dans un contexte différent, développant les compétences professionnelles des élèves tout en acquérant des savoirs essentiels. L'ATE constitue la base de ce programme où l'élève effectue des stages de formation en entreprise menant à un métier semi-spécialisé. Seule la réussite du stage de formation en

¹ Afin d'alléger le texte, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination.

entreprise permet à l'élève l'obtention d'une certification officielle émise par le MELS.

Compte tenu de cette spécificité, les rôles des différents acteurs entourant les élèves inscrits dans ce programme de formation semblent non négligeables (MELS, 2008a). Les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise deviennent des personnes importantes et représentent un vecteur indispensable à la réussite de ces jeunes.

Dans cette perspective, ce mémoire met en lumière la perception des superviseurs de stage auprès des élèves inscrits dans le PFAE. Jusqu'à présent, peu d'études québécoises semblent intéressées, à notre connaissance, à la perception des rôles des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le cadre du PFAE au deuxième cycle du secondaire.

La réalisation de ce mémoire de maîtrise repose sur différentes étapes regroupées dans plusieurs chapitres. Le premier chapitre expose la problématique, tout en émettant les questions de recherche. Le deuxième chapitre présente la définition de différents concepts en lien avec les élèves en difficulté, l'alternance travail-études, les superviseurs de stage en milieu scolaire, les formateurs en entreprise, la typologie de l'accompagnement ainsi que les objectifs retenus pour cette recherche, ce qui constitue le cadre conceptuel. Le troisième chapitre rapporte les détails relativement à l'élaboration de la méthodologie adoptée, au type de recherche privilégié ainsi qu'aux participants et à l'analyse effectuée. Le quatrième chapitre rend compte des différents résultats de recherche concernant la perception des superviseurs de stage en milieu scolaire ainsi que les formateurs en entreprise quant à leurs rôles auprès de leurs jeunes stagiaires. Le cinquième chapitre présente les éléments de discussion au fur et à mesure de leur apparition, précisant en détail l'interprétation des résultats. Finalement,

ment, la conclusion met en évidence les forces et les limites de cette avancée scientifique pour ensuite concéder certains aspects essentiels à retenir et à explorer dans une perspective d'avenir.

CHAPITRE I

SITUATION DU PROBLÈME :

Les programmes de formation en alternance travail-études au secondaire : l'avenue des jeunes en grande difficulté

La présente section expose la problématique à l'étude. Composée de quatre grandes sections, elle dresse dans un premier temps un bref historique des formations de la « seconde chance » au secondaire. Dans un second temps, elle aborde le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), suivi de l'alternance travail-études (ATE) ailleurs dans le monde, et finalement les défis des programmes d'ATE au Québec. Les questions de recherche s'inscrivent également à l'intérieur de cette section, permettant de définir la perception des superviseurs de stage en milieu scolaire et en entreprise auprès des élèves inscrits au PFAE.

L'échec et l'espoir caractérisent ces jeunes éprouvant des difficultés scolaires. Aux prises avec ce défi de taille et en quête de réussite, ils considèrent le décrochage scolaire comme la solution ultime. Conscient de cette réalité depuis quelques décennies, le MEQ tente de contrer ce fléau. Au Québec, pour l'année scolaire 1981-1982, les indicateurs répertoriés au MEQ (2003c) présentaient un taux de décrochage² de 34 %. Pour l'année scolaire 2010-2011, les données officielles du MELS (2013) montrent que certaines régions administratives de la province, dont le Nord-du-Québec, la Côte-Nord, l'Outaouais et Montréal, se retrouvent particulièrement affectées par cette réalité. En effet, le taux de décrochage scolaire dépasse les 20 % et, dans d'autres régions, il atteint même les 30 %.

² Le nombre d'élèves qui quittent le secteur jeunes sans l'obtention du diplôme.

Ce sont les garçons qui figurent parmi les plus affectés par cette réalité. Pour l'ensemble du Québec, 20,1 % de garçons contre 12,6 % de filles décrochent de l'école (MELS, 2013). Compte tenu de ces résultats, cette recherche se justifie pleinement dans le but de venir en aide aux jeunes en grande difficulté et de poursuivre les recherches en quête de solutions efficaces contre le décrochage.

La recherche dans la documentation scientifique et professionnelle démontre qu'à travers les années, les causes qui incitent les jeunes au décrochage scolaire restent sensiblement les mêmes, soit des raisons d'ordre personnel, des difficultés d'apprentissage et de motivation scolaire (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Parent et Paquin, 1994; Robertson et Collerette, 2005; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009; Thériberge, 2008). Rousseau, Prud'homme, Myre-Bisaillon et Ouellet (2012) abondent dans le même sens en ajoutant que l'histoire scolaire de ces élèves se compose de frustration, de sentiment d'incompréhension et de profond découragement. Ces mêmes auteurs laissent présager que l'expérience scolaire vécue, qu'elle soit négative ou positive, contribue à façonner la perception de soi, dont le développement de l'identité personnelle. Trottier et Gauthier (2007) corroborent ce constat, soit que les décrocheurs éprouvent de l'ambivalence et de l'incertitude quant à leur carrière et leur orientation professionnelle à long terme. Ce faisant, ces états émotionnels semblent nuire à leur cheminement et à leur motivation scolaires, car la plupart de ces jeunes considèrent ne pas avoir reçu la formation souhaitée. Parallèlement à ces assertions, les résultats tirés de la recherche de Rousseau, Samson et Ouellet (2012) démontrent que 90 % des jeunes participant à l'étude et inscrits au PFAE ne sont pas partie prenante du processus décisionnel de leur trajectoire scolaire. C'est-à-dire que la plupart de ces jeunes ne possèdent pas le pouvoir, le choix ou le désir de prendre la décision de s'inscrire de façon volontaire au PFAE. Leurs témoignages révèlent plusieurs insatisfactions quant au classement et à l'hétérogénéité des classes. Ces jeunes aux prises avec des difficultés

d'apprentissage et des troubles de comportements semblent ne faire qu'un pour le milieu scolaire, ce qui suscite des frustrations auprès de ces jeunes étiquetés comme « élèves à risque ». Conformément à cette réalité, l'étude de Rousseau *et al.* (2012) révèle un exode des élèves en difficulté d'apprentissage du secteur jeunes vers le secteur des adultes. L'espoir demeure le même, à savoir l'obtention d'un diplôme d'études secondaires malgré un faible taux de réussite et le défi constant de persévérer à l'école.

Les efforts déployés par le système d'éducation québécois dans le but de contrer le décrochage scolaire ne semblent pas convenir à tous les jeunes en difficulté, avec comme conséquence que ces derniers quittent l'école pour aller travailler. L'entrée sur le marché du travail s'avère difficile pour plusieurs de ces jeunes qui tentent de se dénicher un emploi qui, trop souvent, s'avère précaire et non rémunérateur (Bilodeau, 2009; Gauthier, 2007; Kodsi et Molgat, 2008; Looker et Thiessen, 2008; Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2005). Leur faible scolarisation et leur manque d'expérience de travail rendent l'employabilité difficile pour eux (Fleury, 2007; Vultur, 2005). De plus, Théberge (2012) avance qu'un fort pourcentage de ces jeunes vivent de l'assurance-emploi (chômage) ainsi que de prestations d'aide sociale. D'ailleurs, selon Doray et Fusulier (2002), plus de 75 % des chômeurs québécois n'ont pas de diplôme d'études secondaires.

Selon plusieurs auteurs, les programmes de formation en ATE semblent une solution pour contrer le décrochage scolaire auprès des jeunes en difficulté et qui ne réussissent pas à répondre aux exigences des parcours de formation générale (Gagnon, 2007; Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Mazalon, 1994). Ce type de formation envisage particulièrement le développement des compétences socioprofessionnelles. Ainsi, plusieurs commissions scolaires au Québec offrent ces programmes d'études permettant l'orientation d'un grand nombre d'élèves âgés de 15

à 21 ans éprouvant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou aux prises avec une déficience intellectuelle légère à modérée. L'orientation vers ces voies de formation vise à leur redonner espoir et susciter la motivation, tout en leur permettant de vivre une expérience d'insertion sociale et professionnelle formatrice (Baby, 2005; Mazalon, 1994).

1.1 Bref historique des formations de la « seconde chance » au secondaire

Une recension des écrits effectuée dans le cadre de la présente recherche sur un corpus des années 60 jusqu'à aujourd'hui permet de retracer l'existence de certains programmes de formation offerts aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Manifestement, une corrélation semble se trouver entre la formation en alternance et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation scolaire. Ces écrits confirment (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Dupont et Bourassa, 1994; Lamothe et Payeur, 1994; Landry et Mazalon, 1995), une fois de plus, que les instances en éducation demeurent aux prises avec cette problématique depuis un bon nombre d'années. La réforme des années 60 exerce un mouvement induit quant à une mobilisation à s'instruire, et ce, outre l'obligation scolaire. Cette manifestation sociale contribue à valoriser la formation générale (Doray et Fusulier, 2002) qui, vraisemblablement, devient une norme sociale indispensable et symbole de la réussite. À cet effet, les programmes de formation professionnelle intitulés « secondaire professionnel court (SPC) » et « secondaire professionnel long » (SPL) doivent également faire face à cet assaut à cette époque. Ces programmes, accessibles dès la troisième ou la quatrième secondaire, permettaient aux élèves d'apprendre un métier tout en réalisant une insertion professionnelle dans le but de devenir des travailleurs. La formation professionnelle, qui partageait les lieux avec la formation générale, n'avait toutefois pas bonne presse. La littérature à ce sujet décrit ces programmes comme un « dépotoir aux élèves en difficulté » (Bernier, 2011). Ces

classes devenaient de véritables pistes d'atterrissage où le système parachutait tous les élèves qui présentaient des difficultés d'adaptation scolaire et issus du secteur dit régulier (Landry et Mazalon, 1995). Ces programmes d'étude constituent un échec aux yeux des employeurs étant donné le faible taux d'inscription et l'incompétence de ces jeunes qui en ressortent (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Dupont et Bourassa, 1994; Lamothe et Payeur, 1994; Landry et Mazalon, 1995). Conséquemment aux nombreuses critiques et années de réforme à la fin des années 70 pour les programmes de formation professionnelle, le gouvernement du Québec mettra finalement un terme aux programmes SPC et SPL dans les années 80.

Malgré l'abolition de ces programmes d'étude, étant donné leur inefficacité et la diminution des inscriptions, l'alternance travail-études demeure une voie de formation intéressante et une solution envisageable pour les jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage et présentant un profil de décrocheurs (Doray et Fusulier, 2002; Mazalon, 1994; Rousseau, Tétreault, Vézina, 2008). En 1989, le MEQ initie une nouvelle formation d'ATE désireuse de répondre aux besoins des élèves qui, ultérieurement, correspondaient aux critères d'inscription du programme de formation professionnelle court : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), faisant partie intégrante des programmes de cheminement particulier de formation (Serre, Desjardins et Tardif, 1992). Ce nouveau programme de l'époque devient l'espoir des instances gouvernementales en éducation pour les programmes d'alternance travail-études de niveau secondaire. L'ISPJ vise alors à offrir aux élèves âgés de 16 à 18 ans éprouvant des difficultés d'apprentissage, la possibilité d'obtenir une certification après avoir complété et réussi un stage en milieu de travail, ainsi qu'une reconnaissance d'acquis des matières de base (MEQ, 2003b).

En 2003, le MEQ dépose un rapport d'évaluation concernant le programme de formation d'ISPJ. La lecture de ce rapport met en évidence des constats préoccupants

quant à la mise en œuvre du programme et à sa finalité. Plusieurs lacunes relatives aux objectifs de cette formation semblent alors faire surface. Le taux de décrochage scolaire dans ce programme s'élève à 50 % entre la première et la deuxième année de formation (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008) dû à l'exode des jeunes vers le marché du travail ou au fait de se diriger vers les Centres d'éducation aux adultes, un phénomène encore courant aujourd'hui, selon Rousseau, Théberge, Bergevin, Tétreault, Samson et Dumont (2010). De plus, l'âge moyen des élèves qui entreprennent le programme se situe à 15 ans, ce qui correspond à un âge inférieur exigé pour cette formation et implique une demande de dérogation. Le manque d'homogénéité dans les groupes, soit le regroupement d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'élèves présentant une déficience intellectuelle légère, par exemple, rend la pratique pédagogique complexe (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). En 2001, pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec, seulement la moitié des élèves inscrits dans le programme d'ISPJ reçoivent une certification (MEQ, 2003b). Une fois de plus, le système éducatif reconsidère le modèle de formation d'alternance travail-études au secondaire.

Le nouveau curriculum déployé dans les années 2000 permet d'actualiser la réalité vécue par les enseignants et les élèves fréquentant le système d'éducation québécois. Tenant compte des recommandations émises, le Comité de travail pour la mise en œuvre du renouveau pédagogique formé au début des années 2000 propose en 2007 une version améliorée du programme d'ISPJ (MELS, 2008b). À cet égard, la nouvelle filière de formation, le Parcours de formation axée sur l'emploi ou PFAE (MELS, 2008a) s'offre aux élèves inscrits dans l'ancien programme d'ISPJ. De ces parcours découlent deux formations³ : la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). L'objectif de cette

³ Un schéma explicatif se retrouve à l'appendice A pour permettre une meilleure compréhension de ces deux formations.

nouvelle formule d'alternance travail-études est de permettre le développement global de l'individu par des compétences et des aptitudes d'employabilité afin d'intégrer le marché du travail et de s'y maintenir (MELS, 2008a). Par cette visée, tout porte à croire que les stages en milieu de travail suscitent davantage l'intérêt des jeunes et leur permettent une meilleure connaissance du secteur professionnel. Contrairement aux programmes antérieurs, le jeune inscrit au PFAE peut accéder à des passerelles de formation supérieure, dont la formation à un métier semi-spécialisé, à certaines formations professionnelles, à un retour à la formation générale ou appliquée (MELS, 2008a). Dans le cadre de cette recherche, notre intérêt porte spécifiquement sur les jeunes du PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

1.2 Parcours de formation axée sur l'emploi

Comme mentionné précédemment, le PFAE se divise par la FPT et la FMS. La FPT s'adresse aux élèves âgés de 15 ans n'ayant pas obtenu les acquis exigés par l'enseignement de niveau primaire. Le programme comporte un volet de formation générale : français, mathématique, anglais, science et technologie, géographie, histoire, éducation physique et à la santé, autonomie et participation sociale. Parallèlement, un volet complémentaire de formation pratique permet aux élèves d'exercer des tâches exigées par le marché du travail. Ce développement des compétences professionnelles s'exécute à travers divers ateliers de préparation au marché du travail, de sensibilisation au monde du travail et par l'insertion professionnelle. L'intégration dans un milieu de stage, soit à l'intérieur de l'école ou en entreprise, constitue la formation pratique et permet à l'élève de concrétiser pleinement la formation préparatoire au travail. Cette formation se déroule sur une période de trois ans et conduit à l'obtention d'une certification délivrée par le MELS (2008a). En fait, cette formation s'apparente à celle offerte par les Centres de formation en entreprise

et récupération (CFER). Ce programme constitue les mêmes fondements que la FPT. Il se distingue toutefois par des entreprises à même l'école et l'approche pédagogique par la tâche globale.

La formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) s'adresse principalement aux élèves de 15 ans n'ayant pas les acquis du premier cycle du secondaire. Cette formation comprend un volet d'enseignement général, soit français, mathématique et anglais. De plus, un volet de formation pratique s'ajoute à l'enseignement général constitué d'ateliers de préparation au marché du travail ainsi que d'un stage en entreprise favorisant le développement des compétences liées à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Dans le but de distinguer les métiers spécialisés offerts au niveau scolaire professionnel et collégial, le MELS, appuyé par la Direction des programmes et du développement, de la formation professionnelle et technique, définit les métiers semi-spécialisés comme « l'accomplissement de tâches très simples en milieu de travail » (Laberge, Vézina, Calvet et Ledoux, 2010, p. 20). Compte tenu de cette définition, l'élaboration d'un répertoire des métiers semi-spécialisés constitue un outil indispensable pour la classification de ces métiers (MELS, 2011). En fait, le répertoire compte 21 secteurs de formation professionnelle comprenant plus de 148 métiers semi-spécialisés. Selon Laberge *et al.* (2010), peu de métiers semi-spécialisés correspondent spécifiquement aux filles, la plupart de ces métiers étant davantage destinés aux garçons. D'ailleurs, le phénomène du décrochage scolaire au Québec touche une plus grande proportion de garçons que de filles.

Si l'admission dans ces programmes liés aux métiers semi-spécialisés peut laisser sous-entendre une connotation péjorative pour certains, le MELS (2011) impose tout de même des exigences spécifiques pour chacun de ces métiers. Le jeune stagiaire se soumet à une grille d'évaluation comprenant trois catégories : la réussite des

compétences professionnelles, des tâches distinctives propres au métier ainsi que des critères de performance (Laberge *et al.*, 2010). Rappelons-le, le programme FMS s'échelonne sur une période d'un an pour ensuite diriger les jeunes vers le marché du travail. Dès lors, pour un certain nombre d'élèves présentant de grandes difficultés scolaires, la FMS représente une voie terminale dans leur cheminement scolaire (Laberge *et al.*, 2010).

À l'intérieur de ce programme de formation d'alternance travail-études, l'apprentissage en milieu de travail par des stages de formation en entreprise s'avère d'une grande importance, car à l'instar des anciens programmes, seuls le développement de compétences professionnelles, l'atteinte des objectifs ainsi que le développement des attitudes liées à l'emploi contribuent à la sanction et à l'émission de la certification (MELS, 2008a). Ainsi, la réussite des matières scolaires ne s'avère pas nécessaire pour la certification. Évidemment, elles servent à former le futur citoyen et à l'orienter vers des situations de la vie quotidienne qui permettent le développement de son autonomie et sa préparation vers une vie active, tant sur le plan personnel que professionnel (MELS, 2008a).

Un tel programme de formation requiert certes une collaboration étroite et soutenue entre le milieu scolaire et le monde du travail. En effet, l'élève doit bénéficier d'une formation et d'un encadrement offerts par ces deux entités. Selon plusieurs auteurs, l'échange et la communication entre ces parties sont nécessaires (Bergeron, Samson et Rousseau, 2009; Landry et Mazalon, 1995; MEQ, 2003b; Serres, Desjardins et Tardif, 1992) pour fournir un encadrement propice à la réussite de l'élève. La place du stage demeure importante dans la FPT et la FMS, car la sanction délivrée par le MELS permet l'accès aux passerelles de formation supérieure (MELS, 2008a).

1.3 L'alternance travail-études ailleurs dans le monde et au Québec

La problématique de la recherche correspond étroitement au partenariat école-entreprise pour les programmes de formation en alternance travail-études expérimentés dans le passé et dans d'autres pays. Certes, la relation entre l'apprenti et le maître semble irrévocable au succès de cette pédagogie. Pour certains chercheurs (Clénet et Demol, 2002; Payeur, Émond et Caron, 2003), l'ATE s'offre aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou à tous les finissants du système éducatif. Cependant, ces programmes s'apparentent à la formation professionnelle enseignée au Québec. C'est le cas, entre autres, pour le système de formation *dual* proposé par l'Allemagne, la Suisse, l'Autriche et le Danemark (Gaude, 1997). La clientèle du système *dual* est âgée en moyenne de 16 ans, soit pour les élèves sortant du premier cycle du secondaire (période d'éducation obligatoire pour tous) et est offert jusqu'à l'âge de 25 ans (Gaude, 1997; Tremblay, 2002). L'élève accompagne un « maître d'apprentissage » en entreprise. Un contrat de travail signé pour une période de trois ans entre l'élève et l'entreprise ainsi que l'obtention d'une indemnité pour les apprentis, cofinancée par l'État et l'employeur, caractérisent ce système. Le système *dual* procède à l'évaluation en triade afin d'émettre la sanction de ce programme. Chaque milieu, soit l'entreprise et l'école, effectue ses évaluations et délivre ses sanctions. Pour se prévaloir la certification des compétences professionnelles, l'élève s'expose à un examen national. L'accessibilité aux études supérieures devient possible à la suite de la réussite de ce programme. La complexité de cette formation oblige ce bref tour d'horizon afin de démontrer que la popularité du système *dual* tend à motiver les élèves contribuant ainsi à sa persévérance scolaire.

Pour des motifs semblables, la Belgique a également instaurée quelques programmes de formation d'alternance travail-études dans son régime éducatif au début des années 80. L'obligation à la fréquentation scolaire s'impose jusqu'à l'âge de 18 ans.

Considérant une problématique culminante du taux de chômage élevé chez certains jeunes peu qualifiés, l'Institut de formation permanente des classes moyennes, des petites et des moyennes entreprises (IFAPME) devient l'une des formations en ATE offertes pour contrer ce fléau (Fusulier et Maroy, 2002). Cet institut tient pour compte plusieurs aspects de la politique, de l'économie et de l'évolution sociale de manière bien spécifique. À cet égard, une description globale de cette approche éducative définit sa mission. Gérée par l'IFAPME et organisée par les centres régionaux, la formation s'adresse aux jeunes de 15 ans et s'inscrit sur trois ans, imposant un contrat entre l'entreprise et l'élève. L'horaire comprend une à deux journées d'école et le reste à la formation pratique d'un métier en entreprise. Les apprentis reçoivent une allocation progressive d'année en année, incluant une « prime à la formation » à la fin de chaque année terminée et ce, indépendamment du succès. Des avantages sociaux comme des vacances et allocations d'attente font partie intégrante du programme. À la fin de cette formation, un certificat d'apprentissage reconnu par la Communauté française certifie l'apprenti (IFAPME, 2010). À nos yeux, la formation offerte par l'IFAPME semble celle qui s'apparente le plus au programme FMS offert au Québec, c'est-à-dire une formation générale offerte en milieu scolaire et une formation pratique en entreprise sous la supervision d'un « patron formateur ». Tout compte fait, peu importe le type de programme d'alternance ou le pays offrant ces formations, la plupart des responsables de ces programmes effectuent des réaménagements dans l'intention de répondre adéquatement aux besoins de la clientèle, à la situation sociale et économique de leurs régions.

Plus près d'ici, les États-Unis disposent également de plusieurs programmes de formation répondant à une clientèle à risque de décrochage. Plus particulièrement, depuis 1969, l'état de l'Illinois offre le *Work Experience and Career Exploration Program* (WECEP), qui signifie « Expérience de travail et exploration de carrière » dans un cadre d'enseignement coopératif. Le WECEP s'adresse aux élèves âgés de 14

et 15 ans à risque d'abandon scolaire (MELS, 2007). Il a comme visées l'augmentation de l'estime de soi chez le jeune, l'exploration d'une option de carrière, le développement d'une attitude positive à travers le travail, le développement de compétences de base et le maintien à l'école après 16 ans. Plusieurs activités font partie intégrante de la formation, dont la visite des salons de l'emploi, des conférenciers, des excursions, du jumelage avec des travailleurs, de la recherche de carrière à travers diverses documentations et des stages (Alfeld, Charner, Johnson et Watts, 2013). L'organisation du WECEP consiste en un minimum de trois heures d'apprentissage scolaire à l'école et un maximum de 23 heures de travail en entreprise par semaine. Une particularité de ce programme s'y dégage, soit l'adoption d'une loi spéciale émise par l'État approuvant le travail rémunéré pendant les heures de classe, et ce, sous approbation d'un superviseur de l'école. La sanction de ce programme demeure la réussite de toutes les matières exigées par le cursus émis par l'État et la réussite des compétences professionnelles (Koch, 2009). Ce programme s'offre également dans l'État de New York.

Bien que l'alternance travail-études s'exerce depuis 1966 au Québec sous l'appellation « enseignement coopératif aux études postsecondaires », ce type de formation s'est répandu davantage à la fin des années 80. Depuis, le Parcours de formation axée sur l'emploi regroupe la FPT et la FMS, et a fait l'objet d'expérimentations dans les commissions scolaires québécoises. Certes, depuis plusieurs décennies, quelques programmes de formation d'alternance travail-études tentent de répondre aux nombreux besoins des élèves ayant des difficultés scolaires. Malgré un taux élevé de décrochage, un faible taux de réussite de ces jeunes inscrits en ATE et malgré l'objet d'études et de recherches (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008), les stages en milieu de travail semblent une option à la certification pour cette clientèle. En effet, l'ATE exige une approche collective sollicitant l'école et

l'entreprise, tout en développant une approche structurale dans l'harmonisation des milieux.

Quant au Québec, peu de programmes de formation en alternance travail-étude s'offre aux jeunes ayant de difficulté d'apprentissage ou de comportement. Toutefois, deux réseaux d'éducation, dont le Réseau Québécois des centres de formation en entreprise et récupération (CFER) ainsi que le Réseau des Maisons familiales rurales (MFR), tentent de répondre à ce besoin marqué. Néanmoins, peu de littérature existe au sujet de ces formations.

Le CFER est une école entreprise visant à promouvoir l'autonomie, devenir un citoyen engagé, un travailleur productif et le développement de l'employabilité de l'élève. La vocation éducative des CFER réfère également à une dimension plus l'environnementale par des mesures de récupération et de recyclage valorisant l'engagement social des élèves, l'entrepreneuriat institutionnel et le développement durable. Chaque CFER possède une entreprise avec un ou plusieurs secteurs d'activité en lien avec le développement durable. La récupération du bois, la restauration de meubles scolaires, le recyclage de pièces de quincaillerie de ligne et le tri-démontage de rebuts téléphoniques représentent des exemples.

L'encadrement offert à l'intérieur de ces quelques écoles sur le territoire québécois s'inscrit sous la rigueur, le respect, l'effort et engagement de l'élève. Ce type de formation s'offre aux jeunes âgés de 16 à 18 ans ayant des difficultés graves d'apprentissage, de comportement ou une déficience légère et qui, malgré une fréquentation scolaire assidue, ne réussissent pas une première année d'études secondaires (Martineau et Presseau, 2004).

La principale approche pédagogique utilisée par les enseignants se caractérise par la « tâche globale ». Celle-ci signifie que l'enseignement est « basé sur une

réorganisation du temps où une équipe d'enseignant est responsable de l'ensemble de la formation d'un groupe d'élève » (Rousseau, Vézina et Dionne, 2006). De manière plus explicite, l'enseignant animateur se trouve toujours accompagné d'enseignants dans la classe qui eux, circule parmi les élèves afin de répondre à leurs besoins (Rousseau, Vézina et Bergeron, 2006). Parallèlement à la tâche globale, les enseignants des CFER privilégient des outils pédagogiques de manière plus spécifique, comme le journal, le cartable et les fichiers orthographiques. L'emploi de ces articles tend à favoriser l'apprentissage du français, de la mathématique, le développement à la méthodologie d'organisationnelle et l'enrichissement du vocabulaire.

Selon les recherches de Rousseau (2003) sur ce type de formation, les élèves perçoivent positivement leurs présences et leurs relations maître-élève dans un CFER comparativement à l'école traditionnelle. Les jeunes témoignent également leurs appréciations et leur reconnaissance envers le CFER, car la formation leur apporte un certain succès au niveau de l'employabilité. Outre l'acquisition des apprentissages scolaire et en entreprise, à la réussite de celle-ci, l'élève reçoit une reconnaissance officielle venant du MELS, soit un « Certificat de formation en entreprise et récupération ».

Quant à la Maison Familiale Rurale, elle est établie au Québec depuis 1999. Cependant celle-ci doit ses origines à la France et s'inscrit également comme un programme de formation d'alternance travail-études. Géré par la Fédération québécoise des coopératives de Maisons familiales rurales (FQCMFR) et en partenariat avec la commission scolaire de son territoire, le Québec compte six MFR. Bien qu'un grand nombre de MFR soit implanté partout dans le monde, ces dernières reposent pour la plupart sur les mêmes postulats soit « [...] la responsabilité des familles dans l'éducation des jeunes; la pédagogie de l'alternance et la contribution

de la MFR au développement du territoire. » (MFR Québec, n.p.). Parallèlement au modèle d'origine, les MFR québécoises proposent une adaptation à sa formation en considérant les besoins de main-d'œuvre locale et en contrant l'exode des jeunes tout en prenant pour compte les formations offertes par la commission scolaire partenaire. Tout cela considéré, cette formation se veut dans un premier temps, pour favoriser la persévérance scolaire auprès des élèves démontrant un grand manque de motivation pour l'apprentissage à l'école traditionnelle. De ce fait, ce programme se caractérise par deux principes de base : l'internat et l'alternance (Allaire, 2008). Le premier principe s'explique par le fait que tous les élèves inscrits à une MFR habitent dans une résidence accompagnée des autres élèves participant à ce programme d'étude. Des intervenants provenant de la FQCMFR, assurent les lieux tout en développant l'autonomie, l'estime et l'harmonie auprès des jeunes, et ce, dans le but de les préparer aux exigences d'un citoyen engagé. Majoritairement, la formation générale et théorique se donne à l'intérieur même de la résidence. Grâce au partenariat avec les commissions scolaires, les MFR bénéficient d'encadrement pédagogique pour ces élèves. Le second principe se rapporte à l'alternance, correspondant à une succession d'activités en classe (deux semaines) et de formation pratique (deux semaines) en entreprise. Cette démarche favorise les liens et les transferts entre la théorie et la pratique chez le jeune apprenti. Lors de la formation pratique, l'élève habite chez son maître de stage ou encore dans leurs familles si le stage se déroule en milieu familial. À cet égard, comme le révèle son titre, ce programme de formation se retrouve principalement en milieu rural où l'on retrouve de l'agriculture et de la foresterie (Bernier, Le Toullec et Riffaud, 2004). La plupart des jeunes participants à ce programme éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement et à haut risque de décrochage scolaire. Les critères d'admission exigent la réussite de la 2^e ou de la 3^e secondaire en français, mathématique ainsi qu'en anglais et être âgé entre 15 et 18 ans. La sanction délivrée à la fin du programme de la MFR peut représenter l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme

d'études professionnelles (DEP) selon les besoins de l'élève (Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Selon une étude menée par Allaire en 2008 dans une des régions du Québec, la MFR semble créer un certain engouement en ce qui a trait à l'alternance travail-études. Cependant les offres de formation sont limitées ce qui a pour effet de créer un désintéressement auprès des jeunes.

1.4 Les défis des programmes d'alternance travail-études au Québec

À la suite d'une recension d'écrits, certains auteurs tentent de démontrer que l'alternance travail-études comporte plusieurs lacunes sur le plan des stages (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Bergeron, Samson et Rousseau, 2009; Dupont et Bourassa, 1994; Henripin, 1994; Landry et Mazalon, 1995; Serre, Desjardins et Tardif, 1992). Déjà, en 1995, Landry et Mazalon dénotaient des difficultés auprès des employeurs quant à leur rôle et à leur capacité à répondre convenablement aux exigences de la formation, quant au suivi de l'élève et à l'élaboration de l'évaluation. Dans son rapport d'évaluation sur la formation ISPJ en 2003, le MEQ révélait que les superviseurs de stage en entreprise réclament plus d'informations au sujet de leurs élèves et sur leurs rôles auprès d'eux afin de pouvoir mieux répondre aux exigences du programme. Comme mentionné précédemment, on dénote un nombre considérable de désistements dans la formation ISPJ, soit plus de 50 % entre la première et la deuxième année (Rousseau, Tétreault et Vézinas, 2008). Dans le même sens, Bergeron, Samson et Rousseau (2010) exposent également cette problématique liée à l'accompagnement des jeunes inscrits dans les programmes de formation d'alternance travail-études. En effet, selon ces auteurs, le rôle des accompagnateurs de stage venant de l'école et de l'entreprise participant à la formation d'ATE doit faire l'objet d'une meilleure définition, et ce, afin que les stages deviennent plus efficaces. À ceci s'ajoute une autre réalité évoquée par les principaux acteurs du

milieu entrepreneurial. Malgré les initiatives déployées au développement des programmes d'ATE par le MELS, il demeure une fréquente confusion entre les exigences ministérielles et la réalité des milieux. Parallèlement à cette affirmation, l'insistance de l'importance quant au développement des compétences sociales semble négligée par les établissements scolaires. En outre, selon les employeurs, l'attitude des stagiaires joue un rôle déterminant dans l'embauche et la réussite professionnelle (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). En ce sens, tout porte à croire que la communication entre les partenaires doit tendre à l'amélioration dans leurs rapports pour accroître la réussite des élèves, mais également dans un souci d'amélioration continue des programmes en ATE au Québec.

Compte tenu ce qui précède, un nombre considérable de jeunes œuvrant dans un stage en entreprise semblent laissés à eux-mêmes ou sont partie intégrante du groupe de travail dans l'entreprise sans nécessairement relever d'une personne précise (Baby *et al.*, 1995; Bergeron, Samson et Rousseau, 2010). La recherche menée par Dupont et Bourassa (1994) stipule que l'encadrement des jeunes en stage paraît déficitaire et que plusieurs de ces jeunes présentent des difficultés d'adaptation (Bergeron *et al.*, 2009). De ce fait, les tuteurs en milieu de stage éprouvent de la difficulté à accompagner adéquatement ces élèves et à trouver des pistes de solutions efficaces. En outre, plusieurs entreprises vivent une expérience peu intéressante au niveau relationnel et dénoncent la faible productivité et, par conséquent, une baisse de rendement (Baby *et al.*, 1995). La question se pose à savoir si la formation pratique devient une réelle source d'apprentissage efficace et prometteuse. Cette question apporte une justification plausible aux complications en matière de recrutement et de rétention dans les entreprises qui, par le passé, accueillaient un élève en stage. Par la même occasion, cette explication traduit la difficulté des jeunes à poursuivre dans ces programmes d'études, à dénicher un emploi et à s'y maintenir.

1.5 Questions de recherche

Le sujet de notre recherche s'insère dans les visées de partenariat entre les milieux scolaires et les entreprises⁴ au sens large. Plus précisément, un regard critique se déploie sur l'importance consacrée aux rôles qu'occupent les superviseurs de stage en milieu scolaire et ceux provenant du milieu de l'emploi qui accompagnent les élèves inscrits dans le PFAE (FMS) en contexte de stage.

Question générale de recherche

Quel est le rôle des superviseurs de stage dans le Parcours de formation axée sur l'emploi?

Questions spécifiques de recherche

- Comment les superviseurs de stage en milieu scolaire perçoivent-ils leurs rôles dans l'accompagnement d'élèves en formation d'un métier semi-spécialisé?
- Comment les formateurs en entreprise perçoivent-ils leurs rôles dans l'accompagnement d'élèves en formation d'un métier semi-spécialisé?

1.6 Pertinence de la recherche

Nos nombreuses recherches dans la documentation scientifique dans le but d'obtenir des réponses aux questions concernant le rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise se sont avérées peu fructueuses. À cet effet, la

⁴ Dans cette présente recherche, le mot « entreprise » correspond au sens large autant à un commerce, un service qu'à une manufacture.

justification de cette recherche semble sans équivoque aux plans social et scientifique.

1.6.1 Pertinence sociale

Le contexte social actuel démontre un taux de diplomation peu élevé chez les jeunes Québécois éprouvant des difficultés d'apprentissage, et que leur intégration au marché du travail semble difficile (Rousseau, Tétreault, Vézina, 2008). De ce fait, l'importance de se questionner sur les lacunes venant des programmes d'études favorisant l'insertion socioprofessionnelle des élèves en difficulté de niveau secondaire demeure nécessaire, et ce, sans équivoque. Constatant le taux de décrochage scolaire à la hausse ainsi que les échecs des autres programmes d'insertion socioprofessionnelle depuis quelques années au Québec, les programmes de formations d'alternance travail-études paraissent une solution prometteuse pour les jeunes. En effet, plusieurs éprouvent des difficultés scolaires et ne parviennent pas à trouver leur place dans le réseau scolaire.

Certains employeurs prétendent vouloir s'impliquer dans des causes sociales et souhaitent participer à l'amélioration de ces programmes de formation par l'entremise de leurs entreprises. Entre autres, aider les jeunes en difficulté d'apprentissage et contribuer à leur évolution scolaire par l'engagement d'un stage de formation font partie de leur implication. Cependant, le recrutement d'entreprises d'accueil pour ce type de formation semble toujours un défi, et ce, pour plusieurs raisons : manque de temps à la formation, au suivi ainsi qu'à l'évaluation de l'apprenti.

Par ailleurs, certains superviseurs de stage en entreprise, autant le gestionnaire que l'employé qui accompagne l'élève, ne semblent pas posséder une expertise de formation sur l'accompagnement et la supervision des jeunes apprentis en ATE. De ce fait,

il semble difficile pour eux de répondre de façon satisfaisante aux exigences imposées par les institutions scolaires (Landry et Mazalon, 1995), ce qui porte à prétendre que ceux-ci développent une expertise « sur le tas » et agissent au mieux de leurs connaissances auprès de ces jeunes.

Quant aux superviseurs de stage en milieu scolaire, ils vivent sensiblement la même réalité que les formateurs en entreprise. Les enseignants assument la responsabilité de l'enseignement des matières de base, les autres cours offerts par ce programme ainsi que la supervision des stages. Un rapport d'évaluation publié par le MEQ en 2003 concernant le programme de cheminement particulier et visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), avance que la majorité des enseignants détiennent un diplôme universitaire en adaptation scolaire ou de l'enseignement secondaire régulier, alors que ces formations n'incluent aucune notion sur la supervision et l'évaluation de stage, et ce, même si cette tâche se retrouve parmi les autres dans leur convention collective.

En ce sens, un réel intérêt se manifeste, soit celui d'approfondir davantage cette nouvelle filière de formation et d'étudier la perception des rôles auprès des superviseurs de stage et de formateurs en entreprise pour le PFAE. Finalement, le but de cette recherche vise à tirer des conclusions et à proposer des pistes de solution quant aux acteurs qui accompagnent les jeunes inscrits dans ce programme de formation afin de leur permettre de recevoir une certification.

1.6.2 Pertinence scientifique

À priori, à la suite d'une recherche sur le sujet concernant les superviseurs de stage pour le PFAE, peu d'écrits font état du rôle des accompagnateurs de stage de même que des programmes de formation en alternance travail-études de niveau secondaire.

Quelques recherches (Baby *et al.*, 1995; Bergeron *et al.*, 2009; Landry et Serre, 1994) portent plutôt sur le partenariat école-entreprise, sujet qui s'apparente, mais non spécifique à la présente recherche, et visant la perception des rôles des superviseurs de stage en milieu scolaire et en entreprise.

Notre recension des écrits montre que la majorité des programmes d'alternance école-entreprise se situent généralement au secteur professionnel et visent la clientèle des 17 ans et plus. En ce qui concerne le PFAE comprenant les programmes FMS et FPT, celui-ci cible particulièrement les jeunes élèves québécois âgés de 15 ans ou plus présentant des difficultés scolaires.

Cette recherche démontre certes l'importance du PFAE, mais de façon plus précise, la formation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé qui constitue une nouveauté dans le système d'éducation québécois depuis 2007. De là s'ajoute la pertinence de connaître davantage la perception de ces deux acteurs principaux : les superviseurs de stage en milieu scolaire et ceux provenant de l'entreprise. Étant donné la particularité de ce programme, ces instances jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et la réussite de la formation pratique des jeunes inscrits dans ce parcours.

C'est ainsi que certains centres de recherche, dont le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières, s'intéressent à ce sujet. Pour sa part, l'équipe QISAQ (Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois) conduit une recherche sur l'évaluation des pratiques efficaces du PFAE pour les programmes de formation FPT et FMS.

Dans ce contexte, la conduite d'une recherche sur un sujet peu traité par la communauté scientifique devient un attrait supplémentaire à l'avancement des

connaissances dans le domaine de l'éducation et de façon plus précise, auprès des élèves à risque.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE :

L'élève et ces concepts qui exercent une influence sur la certification du PFAE

Le chapitre précédent a permis de circonscrire la problématique relative à la perception des superviseurs de stage tant à l'école que dans l'entreprise et ce, quant à leurs rôles dans l'accompagnement des stagiaires dans la formation d'un métier semi-spécialisé. Le présent chapitre expose et définit les principaux concepts utilisés afin de favoriser une meilleure compréhension de cette étude. Les deux sphères impliquant l'ATE, soit l'école et l'entreprise, s'inscrivent comme étant les concepts explorés. Malgré le fait que cette recherche porte précisément sur les deux types de superviseurs, l'importance de considérer les usagers de ce programme de formation, soit les élèves, semble fondamentale. En conclusion à ce chapitre, trois objectifs de recherche y figurent de façon explicite et sont rattachés aux questions de recherche exposées précédemment.

2.1 Les élèves en difficulté au sein des programmes de formation école-entreprise

Le Parcours de formation axée sur l'emploi s'adresse aux élèves éprouvant des difficultés scolaires causées par divers facteurs (MELS, 2008a). Selon Théberge (2012), les facteurs de risques liés aux aspects dits familiaux, personnels ou scolaires suffisent pour renverser la trajectoire scolaire d'un jeune. Pour plusieurs auteurs, comme Baby (2005), Landry et Mazalon (2002), Langlois (2003) et Rousseau, Tétreault et Vézina (2008), la formation en alternance travail-études semble une solution possible au décrochage scolaire pour ces jeunes en difficulté. Plus encore, Duc (2012) affirme

que l'ATE oblige ce type de jeune à se mobiliser face à ses apprentissages et à ses capacités d'adaptation.

Depuis 2000, le MEQ propose l'emploi de l'expression « élève à risque » dans l'intention de représenter les jeunes ayant besoin d'un soutien particulier. Présentant des difficultés pouvant mener à un échec, un retard d'apprentissage, un trouble émotif, un trouble de comportement et un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère, ces jeunes caractérisent cette nouvelle appellation d'« élève à risque ».

Les chercheurs Fortin et Picard (1999) définissent, dans plusieurs recherches, le concept d'élève à risque de décrochage scolaire. Leur définition se base sur des comportements observés auprès de ces jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Ces auteurs remarquent, entre autres, des particularités à ces individus, dont un manque d'attention en classe, le peu de temps consacré aux devoirs et aux leçons, un taux élevé d'absentéisme scolaire, des problèmes de comportement graves, le peu d'aspiration pour la réussite scolaire ainsi que la valorisation du travail et de l'argent au détriment des études. Finalement, les auteurs rapportent que ces comportements s'observent davantage chez les garçons que chez les filles. Janosz (2000) abonde dans le même sens en ajoutant à ces comportements une faiblesse au niveau des habiletés intellectuelles et verbales, un faible sentiment de compétence, des problèmes d'agressivité, une faible estime de soi, une propension à somatiser et un état affectif négatif.

De cette réalité, non seulement ces élèves à risque, dont les décrocheurs du système scolaire, manifestent des comportements plus marginaux, mais ils s'exposent à une réalité socioprofessionnelle laborieuse. L'intégration sur le marché du travail devient un obstacle majeur dans leur vie, causé par de multiples facteurs inhérents à

l'inexpérience du monde du travail. Comme travailleurs, plusieurs présentent un taux d'absentéisme professionnel récurrent ou s'absentent pour une longue période, ce qui requiert un besoin impératif de soutien et d'encadrement avant d'acquérir l'autonomie professionnelle (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). L'attitude et la conduite de certains jeunes dans ces milieux, par exemple la dépendance aux substances illégales, constitue un motif de congédiement. Conséquemment, la présence d'antécédents judiciaires contribue à l'exclusion d'une réalisation professionnelle rêvée (Rousseau, Tétreault et Vézina, 2008). Or, ces jeunes démontrent une incertitude face à leur orientation professionnelle, soit leur carrière (Trottier, Gauthier, Hamel, Turcotte et Vultur, 2006).

Par le fait même, les élèves à risque incluent les jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage. Rousseau, Bélanger, Fournier et Tétreault (2008) citent une définition de l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (AQETA) comme étant « un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale » (p. 91).

2.2 L'alternance en contexte école-entreprise

Aux fins de cette recherche, l'importance de définir le concept de l'alternance demeure une nécessité, considérant le fait que ce concept représente le noyau de cette étude.

L'utilisation du mot « alternance » dans le cadre éducatif remonte au milieu du XX^e siècle (Mazalon, 1994). En 1906, le professeur Herman Schneider de l'Université de Cincinnati aux États-Unis, obtient l'aval d'expérimenter l'un des premiers programmes de formation d'alternance travail-études (Mazalon, 1994; Van Gyn et

Grove White, 2002). Regroupant le partenariat entre employés d'entreprise ainsi que diplômés, ce professeur développe le concept d'étude coopérative, reconnue sous l'appellation « Co-op » aux États-Unis. Au Canada, l'Université de Waterloo en Ontario met en œuvre cette méthode d'enseignement/apprentissage dans le but de se démarquer des autres centres d'études supérieures en 1957. Influencé par nos voisins du Sud, le Canada ne s'approprie pas uniquement ce type d'enseignement, mais également la terminologie « enseignement coopératif ». Notamment, en 1966, l'enseignement par l'alternance s'intègre à certains corpus scolaires au Québec à l'Université de Sherbrooke et seulement en 1986 pour les programmes professionnels et collégiaux (Doray et Fusulier, 2002; Van Gyn et Grove White, 2002; Hardy et Ménard, 2008; Landry, 2002; Mazalon, 1994).

De ce fait, le MELS (2009) propose une définition de ce concept visant la formation professionnelle et technique :

L'alternance travail-études est une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, dans un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise. (p. 6)

Le Parcours de formation axée sur l'emploi y fait référence. Cette formule d'enseignement permet, à une clientèle cible éprouvant différentes difficultés scolaires, la possibilité de viser la réussite tout en respectant leurs capacités d'apprentissage. Ce programme inclut des stages de formation en entreprise et adhère à la FPT et à la FMS. Depuis plusieurs décennies, le système d'éducation québécois tend à développer cette approche pédagogique pour le niveau secondaire, malgré le fait qu'une forte proportion de ces formations se retrouve surtout à l'enseignement professionnel.

Les jeunes inscrits dans le programme FMS deviennent des apprentis grâce à leur présence dans une entreprise auprès d'un formateur où le développement des compétences professionnelles représente leurs acquis. Cette filière de formation se distingue des autres programmes d'alternance travail-études par sa décontextualisation entre les deux milieux, soit l'école et l'entreprise. Le Parcours de formation axée sur l'emploi permet à l'élève de mieux se connaître et de mieux connaître le monde du travail (MELS, 2008a). Donc, aucune technique propre au métier choisi par l'élève de même qu'un vocabulaire associé ne figurent dans l'enseignement en milieu scolaire. De ce fait, la terminologie d'alternance travail-études utilisée dans la littérature fait plutôt référence à la filière de formation professionnelle.

En 2008, le MELS considère l'alternance travail-études (ATE) comme un « mode de formation » efficace qui concrétise le monde du travail tout en permettant l'exploration de plusieurs lieux de même que des formations diverses. Cette pédagogie vise également la complémentarité et l'interaction entre la formation générale et la formation pratique. La formation offerte dans le milieu scolaire se veut préparatoire à celle de la formation pratique en entreprise. En échange, l'expérience en entreprise permet aux élèves de mieux comprendre de façon tangible les concepts associés au monde du travail, réalité qui semble difficile à se représenter dans un contexte scolaire.

De manière plus explicite, le MELS (2008a) caractérise la formation d'un métier semi-spécialisé, d'une filière de formation en alternance travail-études « visant à préparer les élèves à faire face aux exigences de la vie en société comme à celle du monde du travail. Elle repose sur des programmes de formation générale et de formation pratique, porteurs d'une ouverture à la culture » (p. 6).

Des ouvrages consultés définissent de façon globale l'alternance travail-études comme une formation comprenant deux volets : l'enseignement théorique tenu dans une institution scolaire et l'enseignement pratique exercé au sein d'une entreprise (Henripin, 1994). Les chercheurs américains Stone et Wonser (1990, cités par Mazalon, 1994) identifient l'alternance travail-études ou la *cooperative education* comme :

a method of instruction of vocational education for individuals who, through written cooperative arrangements between the school and employers, receives instruction by including required academic courses and related vocational instruction alternation of study in school with a job in any occupational field. (p. 127)

De manière moins détaillée, Legendre (2005) définit l'alternance travail-études en faisant référence à un stage en entreprise.

Donc, à la suite de l'élaboration du concept de l'alternance concernant cette présente étude et tenant compte du type de formation visant un métier semi-spécialisé pour les élèves au niveau secondaire, nous définissons l'alternance travail-études comme une organisation structurée impliquant le milieu scolaire et l'entreprise permettant une formation visant le développement des compétences socioprofessionnelles d'un jeune dans l'exercice d'un métier semi-spécialisé. L'encadrement est assuré d'une part, par le superviseur de l'école, et d'autre part, par le formateur en entreprise. La formation générale (matières scolaires) est amenée de manière à faire vivre des situations d'apprentissage visant le développement global de l'élève et la préparation au marché du travail, alors que les stages sont davantage orientés vers l'insertion socioprofessionnelle.

2.3 Les superviseurs de stage en milieu scolaire

L'alternance travail-études suppose la mise en relation de plusieurs acteurs jouant des rôles particuliers, et parmi ceux-ci se retrouve le superviseur de stage en milieu scolaire qui accompagne l'élève. À la lumière des lectures effectuées dans cette présente recherche, le superviseur de stage semble moins défini que les autres acteurs impliqués par ce programme d'études. Ce superviseur maintient son titre d'enseignant malgré sa double fonction : enseignement de la formation générale (matières scolaires) et superviseur de stage. Dans cette optique, d'après Boutin et Daneau (2004), le rôle d'enseignant devient un déterminant à la réussite scolaire des élèves. La relation établie entre lui et l'élève ou même le groupe-classe influence inévitablement la perception attendue de l'élève quant à l'accompagnement reçu de son enseignant, et ce, peu importe le contexte scolaire. À cet effet, les auteurs citent le Conseil supérieur de l'éducation (2003) en ce qui a trait au rôle de l'enseignant :

un médiateur entre les savoirs et l'élève, un guide, un accompagnateur. Il adapte, ajuste, modifie son enseignement en fonction du contexte, des élèves et du contenu. Il s'intéresse non pas aux seuls savoirs disciplinaires, mais aussi aux démarches et processus nécessaires à leur appropriation. (p.14)

De ce point de vue, Boutin et Daneau (2004) tendent à démontrer que peu importe le rôle de l'enseignant, celui-ci doit non seulement porter une attention particulière aux savoirs, mais également se préoccuper de l'aspect plus affectif de ses élèves.

La plupart des auteurs retenus (Baby *et al.*, 1995; Bergeron *et al.*, 2009; Hardy et Ménard, 2008; Serre, Desjardins et Tardif, 1992) utilisent l'appellation « superviseur de stage » en milieu scolaire lorsque celui-ci se déplace en entreprise afin d'observer l'élève et d'échanger avec le formateur et le jeune. Son rôle consiste à procéder à l'évaluation tenue par ce programme lors des fonctions pratiques de l'élève et à enseigner dans le cadre scolaire au niveau des apprentissages pédagogiques. Cependant, en situation de développement des compétences professionnelles, le superviseur

de stage en milieu scolaire joue désormais un rôle d'accompagnateur auprès de l'élève.

Dans les travaux de Van Nieuwenhoven et Labeen (2010), l'enseignant prend la forme d'un superviseur lorsqu'il accompagne l'élève dans une alternance entre une institution scolaire et un stage d'intégration. Les chercheurs poussent davantage la terminologie du superviseur en avançant une observation réalisée en contexte d'une étude scientifique sur le sujet, que ce type d'acteur se caractérise par une pratique particulière, soit l'entretien à chaud. Cet entretien se veut un temps d'échange entre le stagiaire et le superviseur qui s'applique dans l'immédiat, lors d'une action faite par l'élève dans le milieu de stage. L'approche se veut une sorte de rétroaction réflexive ainsi qu'une justification de l'efficacité de l'intervention faite par l'apprenti dans le but de permettre une régulation effective. Parallèlement au rôle du superviseur, Van Nieuwenhoven et Labeen (2010) soulèvent le manque de précision quant à la définition de leur pratique venant des milieux scolaires. Conséquemment, les modalités d'accompagnement auprès du stagiaire tendent à se différencier. En outre, cela explique la complexité de la tâche et leur positionnement relativement à celle-ci. Pour sa part, Rouiller (2005) abonde sensiblement dans le même sens en spécifiant que les « enseignants-formateurs » en établissement construisent leur propre formation et que certains réclament que cette tâche pourrait faire l'objet d'une identification spécifique. Cela engendre non seulement une capacité d'animation en formation, mais également du domaine des sciences humaines. De plus, cet acteur devient une personne de référence pour l'élève en privilégiant la discussion tout en étudiant et en analysant la participation de ce dernier, soit à l'instant présent ou passé lors de la formation pratique.

L'enseignement du cours de PMT s'ajoute à l'une des tâches assumées par l'enseignant. Ce cours consiste, entre autres, à mettre l'accent sur la découverte des

centres d'intérêt des jeunes. Il représente la seule partie théorique offerte aux élèves en milieu scolaire, où ceux-ci peuvent faire un transfert des apprentissages concernant les attitudes et les comportements d'un bon travailleur. Ainsi, l'accompagnement de l'élève lors d'une recherche et la présentation d'un lieu de stage témoignent un exemple concret, défini par le MELS (2008a) et repris par Bergeron *et al.*, (2009) dans la description des tâches de l'accompagnement en milieu scolaire. L'emploi du terme « superviseur de stage » semble juste, considérant la tâche de cette personne au sein de ce programme.

2.4 Les formateurs en contexte d'entreprise

Les formateurs en entreprise jouent un rôle essentiel dans ce type de formation. Ces personnes se retrouvant en entreprise deviennent des acteurs clés sur ces plateaux éducatifs favorisant la réussite de ces programmes et l'employabilité des élèves issus de cette formation. Cette portion d'études constitue le fondement du sujet de recherche, c'est-à-dire de mieux connaître les définitions et les rôles des superviseurs de stage.

La terminologie associée à chacune de ces personnes, soit en milieu scolaire et en entreprise, semble très variée lors de la recension d'écrits. Le MEQ (2003a) a apporté quelques modifications au cours des dernières années sur le nom désignant la personne responsable qui accueille, encadre, accompagne et forme le jeune qui se trouve en entreprise. Au départ, le titre de « travailleur-parrain » (Baby *et al.*, 1995; MEQ, 2000, 2003) ou simplement « parrain » (Lamothe et Payeur, 1994) était utilisé pour le programme de formation ISPJ. Selon le MEQ (2003a) :

Le tuteur (travailleur-parrain) de l'entreprise doit être désigné en raison de ses compétences professionnelles, de ses habiletés et de son intérêt pour ce qui est de transmettre ses compétences à l'élève, il doit être capable de communiquer

les explications et les méthodes de travail nécessaires pour effectuer les tâches demandées et avoir la disponibilité voulue pour assurer une supervision appropriée de l'élève qui lui est confié. (p. 6)

Depuis, une nouvelle appellation « superviseur de stage en milieu de travail » s'utilise dans le cadre du Parcours de formation axée sur l'emploi introduit en 2008 par le MELS et repris par Bergeron *et al.*, (2009). Ainsi, dans les écrits, dont ceux du MELS (2008a), le rôle que doit accomplir le superviseur de stage en milieu de travail se décrit comme suit :

Les superviseurs en milieu de travail doivent assurer la qualité de l'accueil, de l'encadrement et de l'accompagnement des élèves afin que ces derniers profitent pleinement de leur stage. En concertation avec les superviseurs en milieu scolaire et les stagiaires eux-mêmes, ils doivent assurer les conditions nécessaires pour que ceux-ci développent les compétences mentionnées dans leur plan de formation. Tout au long du processus et à la fin du stage, ils doivent communiquer les informations nécessaires à l'école pour que les enseignants puissent procéder à l'évaluation des compétences des élèves. (p. 10)

Quant aux auteurs Hardy et Ménard (2008), ils emploient le terme « tuteur » pour faire référence à la personne qui encadre, conseille et permet d'acquérir une expérience de travail aux élèves pratiquant un stage de niveau professionnel. Ce terme fait référence à la justice, à une personne responsable d'un mineur, de quelqu'un en bas âge.

Dans le cas de Serre et Michaud (1994), également conscients des différents termes associés au responsable d'élèves en entreprise, l'utilisation de la terminologie « formateur » les distingue. Pour eux, le formateur représente la personne responsable qui forme le stagiaire en entreprise. Pour sa part, Legendre (2005) le définit comme :

Personne de formation technique qui possède l'expérience pédagogique et professionnelle nécessaire pour dispenser une formation pratique, comprenant une part limitée d'études théoriques, dans le cadre d'un établissement d'enseignement ou d'une entreprise (formation dans l'entreprise ou « formation sur le tas »). (p. 684)

Par ailleurs, les chercheurs Nitonde et Paquay (2011) élaborent quant aux rôles pratiques du « maître de stage » comme dirigeant ou superviseur auprès de l'élève en contexte de pratique. Notamment, le « maître de stage » se distingue par sa capacité à développer l'acte professionnel de même que les fondements de sa profession. Toujours selon ces auteurs, les deux spécificités de ce « formateur de terrain » doivent être claires et déterminées dès le départ de cette formation, car celui-ci joue un rôle déterminant dans la réussite du stage de l'apprenant.

Certes, la littérature démontre qu'au fil du temps, plusieurs auteurs utilisent différents termes ou redéfinissent la terminologie de la personne tenue responsable de l'élève lors de son stage. Cependant, ce terme prend tout son sens dans un contexte où la formation d'un métier semi-spécialisé comme celui du Parcours de formation axée sur l'emploi où, seule la formation reçue par le formateur permet la sanction de ce métier. Pour nous, le formateur en entreprise (propriétaire ou employé) doit détenir une expertise professionnelle dans son domaine afin de pouvoir transmettre les connaissances, les techniques et le vocabulaire associés à la tâche de travail et au plan de formation de l'élève. Il doit également développer une communication fluide et explicite avec son apprenti ainsi qu'avec le superviseur de stage du milieu scolaire dans l'intention de promouvoir les apprentissages et les suivis afin de réaliser des évaluations objectives.

La formation d'un métier semi-spécialisé dans le contexte du PFAE vise l'élaboration du partenariat entre les milieux de manière à favoriser la réussite du stage, l'apprentissage d'habiletés et de compétences professionnelles ainsi que l'acquisition d'aptitudes d'un bon travailleur.

2.5 La typologie de l'accompagnement

À la lumière des lectures effectuées sur le sujet, force est de constater que l'accompagnement est un facteur déterminant qui émerge de cette recherche, et ce, tant dans le rôle du superviseur de stage en milieu scolaire que dans celui du formateur en formation pratique. Ce concept fait état de nombreux travaux de recherche depuis une vingtaine d'années dans le but de définir ce terme qui semble avoir plusieurs équivalences, comme le souligne Paul (2009). Par exemple : « *counselling, coaching, sponsoring, mentoring*, tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou encore compagnonnage » (p. 92). Selon ce même auteur, le concept d'accompagnement se compare à une constellation, ce qui permet d'avancer que les acteurs peuvent « conseiller, orienter, aider, former... sans pour autant accompagner » (p. 92). Pour sa part, Filliettaz (2009) fait référence à l'une de ces typologies de l'accompagnement en contexte de formation. Tout compte fait, plusieurs auteurs parviennent à l'élaboration de typologies sur l'accompagnement.

2.5.1 L'accompagnement spontané

L'accompagnement spontané consiste, selon Filliettaz (2009), à l'élaboration d'une « planification de l'organisation séquentielle de l'activité de l'apprenant » (p. 47). De façon plus détaillée, cette mobilisation s'effectue à une période de transition lors d'une tâche exécutée par l'apprenti sous le regard partiel du formateur. Ces participants partagent le même environnement spatial tout en occupant toutefois deux zones distinctes puisque les tâches s'avèrent différentes. Néanmoins, l'accessibilité visuelle permet à l'expert d'observer et surveiller le novice, permettant ainsi l'anticipation des étapes à venir durant la réalisation du travail. De ce fait, ce type d'accompagnement donne lieu à des instructions et des conseils constructifs acheminés par un mode de

communication empruntant divers signes verbaux et gestuels. Grâce à ce mode de transmission, le formateur confirme ou infirme l'action de son apprenti.

2.5.2 L'accompagnement sollicité

Selon l'accompagnement sollicité, l'apprenant devient l'investigateur auprès du formateur ou d'autres collègues en milieu de travail. Par cette action, le stagiaire met en œuvre des séquences d'interaction en quête de ressources dans le but de pouvoir exécuter l'ouvrage demandé ou pour pallier les obstacles rencontrés. Le questionnement et la proximité physique par des allers et retours auprès du formateur témoignent, entre autres, des stratégies de recherche d'aide manifestées par l'apprenant. Par conséquent, le stagiaire rencontre certaines difficultés face à sa pratique de sollicitation, dont l'indisponibilité ou l'absence de réaction du formateur lors des manifestations quelconques et la capacité de verbaliser adéquatement la situation problème. Ces défis se présentent davantage lorsque le formateur et le stagiaire travaillent dans un environnement distinct. De ce fait, l'explication verbale émise par le stagiaire ne suffit pas à résoudre le problème rencontré et nécessite un déplacement du formateur. Dans ces circonstances, les rôles se retrouvent inversés : c'est le formateur qui entreprend l'échange et pose des questions à l'apprenant, ici le stagiaire. Néanmoins, ce type d'accompagnement demeure une séquence d'interaction laissée à l'apprenant.

L'accompagnement sollicité semble présenter quelques interruptions dans la dynamique d'interaction entre le formateur et le stagiaire. En contexte d'entreprise, la productivité demeure la priorité et souvent, le stagiaire constitue un élément supplémentaire aux activités, devenant ainsi une limite à la productivité de l'entreprise. L'accompagnement d'un stagiaire se veut donc une fonction supplémentaire pour un formateur qui assume déjà un grand nombre de tâches et de responsabilités. Ceci

incite parfois le formateur à accomplir lui-même la tâche du stagiaire lors des situations problèmes, et ce, sans même apporter la moindre explication à l'élève. Dans ces conditions, l'intervention ne permet pas à l'apprenant de comprendre les difficultés rencontrées et de reproduire correctement l'action souhaitée.

2.5.3 L'accompagnement distribué

Le rôle d'accompagnateur auprès d'un stagiaire semble parfois l'affaire de tous pour certaines entreprises. La supervision d'un apprenant accapare du temps au formateur et engendre des interruptions dans la productivité de son travail. En ce sens, la répartition de la tâche d'accompagnement de l'apprenant parmi une équipe de travail représente l'accompagnement distribué.

Selon Filliettaz (2009), cette approche subit une transformation quant à la structure de l'accompagnement. La procédure sous forme individuelle (formateur et élève) change pour ensuite adopter une forme collective (chacun des membres d'une équipe de travail et l'élève). À cet effet, cette collégialité ne tend pas à bonifier la formation de l'élève; au contraire, l'auteur dénonce que l'apprenant maintient sa dépendance au sein du groupe sans développer aucune autonomie. En fait, lorsque l'apprenti réclame de l'aide, le formateur délègue à un autre travailleur, selon la disponibilité, la tâche d'encadrement de celui-ci. Une fois de plus, l'accomplissement de la tâche se fait par l'employé et non par l'apprenti, et ce, sans aucune forme d'explication.

2.5.4 L'accompagnement dénié

La présence d'un stagiaire dans une entreprise impose une gestion supplémentaire quant au contrôle de qualité de la production et au soutien nécessaire à celui-ci. Cette charge de travail signifie de nombreuses périodes de sollicitation et de mobilisation

des participants impliqués auprès de l'apprenant. Dans certains cas, cette imposition engendre des comportements ainsi que des discours renfermant de subtils reproches, provoquant ainsi des interrelations plus fragiles et un environnement moins formateur. À travers ce type d'environnement, l'apprenti développe inconsciemment un mécanisme de défense en adoptant une forme de dénégation, plus précisément un refus de l'accompagnement.

En fait, le formateur agit de façon à ce que l'apprenant démontre peu d'intérêt à une quelconque demande ou à se mettre à sa disposition dans le but de répondre à une question ou de régler la situation problème. Généralement conscient de ce comportement adopté par le formateur, le stagiaire use de stratégies en sondant la disponibilité de son formateur. En fonction de la réaction de ce dernier, le stagiaire adaptera son discours en modifiant sa verbalisation au niveau de la prosodique. Finalement, l'accompagnement dénié ne favorise pas la communication; au contraire, l'apprenant s'abstient de poser des questions ou de demander toute forme d'aide, car la réaction du formateur court-circuite la relation nécessaire à l'évolution et à l'apprentissage des compétences professionnelles de l'apprenti.

En résumé, la figure ci-dessous synthétise notre compréhension du problème à l'étude.

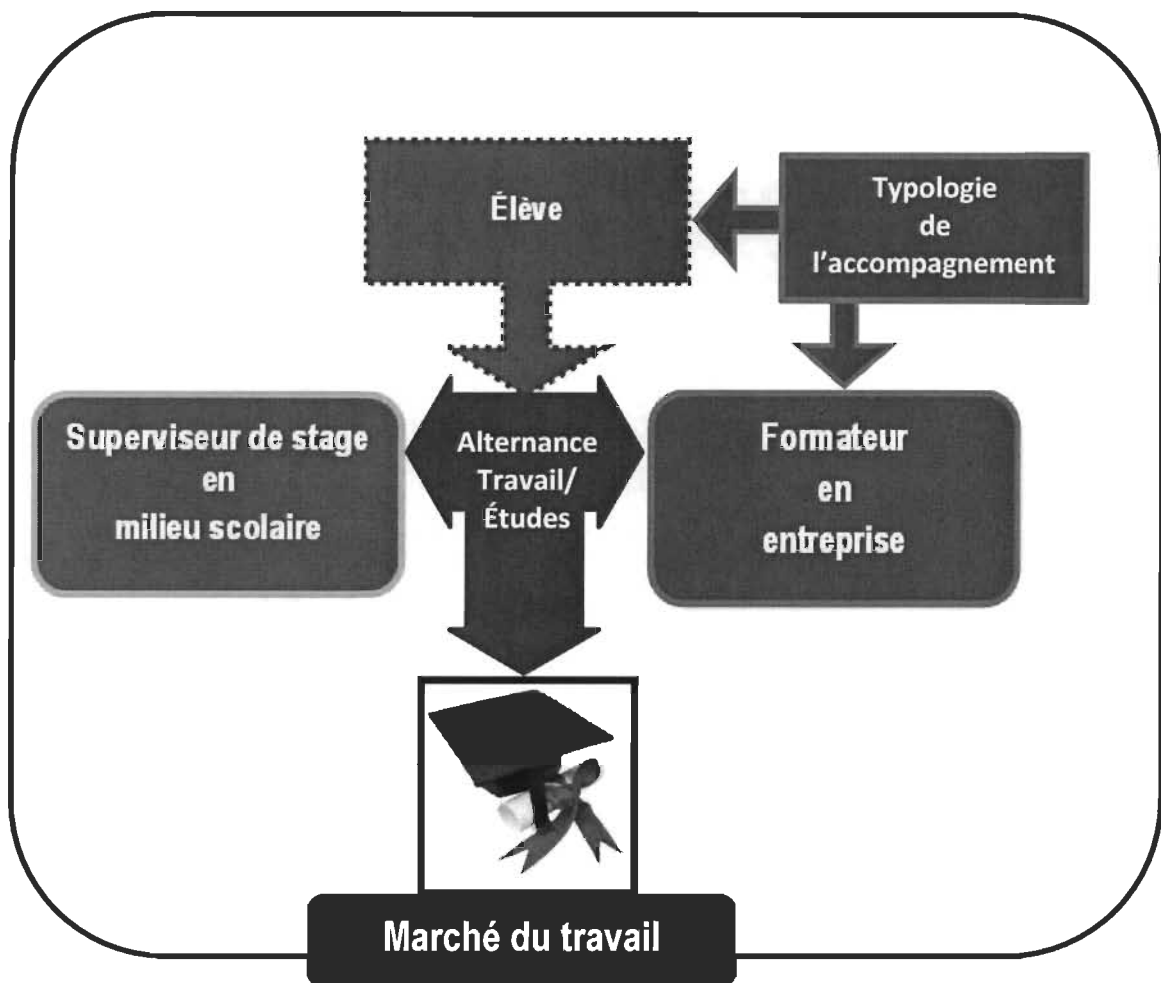


Figure 1 : Schéma représentant la problématique et le cadre conceptuel

Ainsi, l'élève siège au premier plan quant à la formation en alternance travail-études. Celui-ci s'empresse de ses apprentissages acquis en entreprise lors de son stage auprès d'un formateur expérimenté. La relation entre le formateur et le jeune apprenti influence considérablement son évolution tant au niveau du développement de compétences professionnelles que personnelles. L'accompagnement éducatif et pédagogique de l'élève par l'enseignant, jouant ici le rôle de superviseur, grâce à des questionnements, à la rétroaction, à des démonstrations et la validation de ses actions

par le formateur permet la réussite de son stage. Dans le cas du FPAE, la réussite du stage conduit à l'obtention de la certification officielle provenant du MELS.

2.6 Les objectifs de la recherche

Ainsi, les principaux objectifs de la présente recherche se formulent ainsi :

1) Décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

2) Décrire et analyser les rôles perçus par les formateurs en entreprise dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE :

Une approche descriptive

Ce présent chapitre présente la description de la méthodologie utilisée permettant l'atteinte des objectifs de cette recherche, à savoir décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise dans le Programme de formation axée sur l'emploi (PFAE) menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). En premier lieu vient l'identification du type de recherche choisie. Par la suite, le déroulement de la collecte, la présentation de la population et des participants, les méthodes et les outils de collecte des données, pour finalement clore le chapitre avec le traitement des données et l'analyse des résultats.

3.1 Le type de recherche

Par son contenu, cette étude relate les propos des superviseurs de stage en milieu scolaire ainsi que les formateurs en entreprise concernant la perception de leurs rôles auprès des jeunes inscrits au PFAE. Dans cette perspective, une méthodologie de recherche de nature qualitative s'avère un choix judicieux afin de répondre aux exigences scientifiques de ce mémoire. La recherche employant l'approche qualitative produit et analyse des données descriptives porteuses de sens à l'étude de sujets dans leurs « environnements naturels » (Fortin, 2010, p. 30) ou « milieu habituel » (Deslauriers, 1991, p. 6). Les données qualitatives contribuent de façon significative à l'information contextuelle des participants à l'étude et qui correspond aux objectifs de la recherche (Fortin, 2010; Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière,

Mayer et Pires, 1997). Contrairement à la recherche quantitative, la répétition des informations relatées par les participants définit l'échantillonnage de l'étude, communément appelé la saturation des données (Fortin, 2010). Par ailleurs, les données recueillies lors des entretiens permettent un regroupement de plusieurs caractéristiques des participants à travers leurs témoignages au moment des entrevues. Par conséquent, l'ensemble de ces données découle d'une recherche descriptive puisque des questions relatives à ce type de recherche en témoignent auprès des participants, entre autres, le « comment » et le « qui »; l'élaboration de détails significatifs et dans l'obtention d'informations contextuelles pertinentes pour l'avancée de cette recherche (Poupart *et al.*, 1997).

3.2 Le déroulement de la collecte

Pour atteindre les objectifs de recherche tels que libellés précédemment c'est-à-dire, décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise, l'utilisation de l'entrevue comme outil de collecte de données permet une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Des entrevues réalisées auprès du personnel scolaire ($n = 9$) et des formateurs en entreprise ($n = 58$) offrent une possibilité de recueillir un nombre maximal de renseignements sur le sujet à l'étude (Deslauriers et Kérisit, 1997).

À l'hiver 2010, l'étudiante chercheuse, accompagnée d'une assistante de recherche, a effectué une série d'entrevues individualisées de type semi-dirigée dans les écoles participantes auprès des superviseurs de stage (enseignants, éducateurs spécialisés). Un formulaire de consentement a été préalablement remis afin d'expliquer à chacun des participants les enjeux de la recherche de même que leurs droits; le formulaire a été dûment rempli par chaque participant. La durée des entrevues était d'environ 45

minutes. Pour cette partie de la recherche, l'étudiante chercheuse a procédé seule à la cueillette des données portant sur les pratiques de concertation entre le milieu scolaire et les entreprises ainsi que sur leurs rôles concernant la formation, l'évaluation et les objectifs travaillés auprès du stagiaire.

Pour les formateurs en entreprise, le choix d'effectuer des entrevues semi-dirigées par contact téléphonique permet d'accélérer le processus et de gagner du temps. La durée des entrevues, dans le contexte des entreprises, varie entre 10 et 15 minutes. L'accessibilité à entrer en contact avec le formateur dépend notamment de ses heures de travail. De ce fait, il faut parfois faire plusieurs tentatives avant de pouvoir prendre un rendez-vous et effectuer l'entrevue. Encore une fois, l'étudiante chercheuse a procédé seule à la cueillette des données pour cette portion de la recherche.

Étant donné que ce projet de maîtrise s'inscrit à l'intérieur d'une recherche plus globale (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012), les démarches déontologiques et les autorisations nécessaires ont été accordées dans le cas de cette dernière.

3.3 La population et les participants

La population cible de cette recherche a été établie par les chercheurs du projet de recherche initial (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012) en raison des collaborations antérieures entre les chercheurs et les cinq écoles secondaires offrant cette filière de formation d'un métier semi-spécialisé (FMS). Deux écoles de la région de la Mauricie, une du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une de la Gaspésie et une autre en Montérégie figurent parmi la population ciblée. En ce qui concerne les formateurs en entreprise, les superviseurs de stage de chacune des écoles ont fourni la liste des entreprises qui accueillent un stagiaire. Selon Fortin (2010), ce type de participants

correspond à un échantillonnage par réseau, ou également appelé « échantillonnage en boule de neige ». Cette démarche signifie que les participants sondés proposent d'autres personnes pouvant participer à l'étude.

La méthode représentant l'échantillonnage semble non probabiliste puisque la composition de l'échantillon compte des volontaires (Beaud, 2010) ainsi que deux types de population, soit par réseau, comme mentionné précédemment et en ce qui a trait aux personnels scolaires, et par convenance pour les formateurs en entreprise (Fortin, 2010).

Les participants à la recherche proviennent des milieux scolaires et des entreprises ($n = 71$). Les participants (propriétaires et employés) des entreprises sont au nombre de 58, alors que huit enseignants, la plupart occupant le rôle de superviseur de stage en milieu scolaire dont un éducateur spécialisé, jouent ce rôle. Au niveau des entreprises, la présence des propriétaires, à titre de référence, est fortement observée comparativement aux employés qui eux, interviennent plutôt comme formateurs auprès du stagiaire.

3.4 Les méthodes et outils de collecte des données

Dans le cadre de cette recherche descriptive de nature qualitative/interprétative, la méthode retenue privilégie des entrevues individuelles de type semi-dirigées. Ce type de méthode consiste à interviewer un participant concernant une problématique précise, laquelle se subdivise en deux thèmes : les rôles ainsi que les éléments de contexte. Par cette conversation, qui doit être la plus « normale » possible, l'intervieweur tente d'encourager le participant à s'exprimer davantage en lui demandant des explications, insistant sur la répétition et des descriptions détaillées aux

questions du chercheur (Savoie-Zajc, 2010). Les entretiens effectués auprès des superviseurs de stage en milieu scolaire concernent plus spécifiquement la supervision de stage en entreprise, l'accompagnement du stagiaire, les objectifs travaillés ainsi que l'évaluation de l'élève. Au total, 12 questions ainsi que quelques sous-questions se retrouvaient à l'intérieur même du protocole d'entretien. L'appendice B de ce mémoire fait référence à ce questionnaire.

Lors de l'entrevue téléphonique pour les formateurs, des questions abordent notamment l'accueil du stagiaire, le rôle du formateur quant au plan de formation et l'évaluation du stagiaire, les objectifs travaillés, la concertation école-entreprise et leurs besoins de formation. À cet égard, un total de six questions, incluant des sous-questions, constitue le contenu même du questionnaire adressé aux formateurs. Le questionnaire se retrouve à l'appendice C.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

En ce qui concerne les données provenant des entrevues avec les superviseurs, la première étape consiste en la transcription informatisée (verbatim). Ensuite, une analyse thématique des données constitue le fondement analytique de cette étude afin de répondre aux objectifs de recherche. Ce type d'analyse vise à attribuer des thèmes (mots), courtes expressions, propos ou extraits pertinents tirés du corpus en lien avec le sujet à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2003) : il s'agit des unités de sens. Ce travail exhaustif comporte deux fonctions essentielles, soit le repérage et la documentation des thèmes issus des données. Paillé et Mucchielli (2003) définissent clairement ces fonctions :

La tâche est de relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche [...]. La deuxième fonction va plus loin et concerne la capacité de

documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique, donc de relever des récurrences, des regroupements, etc. (p. 124)

Ce procédé s'effectue lorsque plusieurs témoignages du même corpus se soumettent à une même analyse. La vérification de cohérence et de répétitions des propos entre les témoignages caractérise le processus d'analyse thématique.

Plusieurs techniques peuvent s'employer pour effectuer la tâche d'analyse thématique, dont le moyen traditionnel du support-papier ou à l'aide d'un logiciel. La technique du support-papier demande un espace physique suffisamment acceptable pour recueillir tous les extraits transcrits et exige une manipulation des thèmes. En raison des exigences de la technique décrite précédemment et du nombre élevé de pages composant le corpus à analyser, l'utilisation d'un logiciel d'analyses qualitatives s'avère la technique recommandée. Un logiciel offre de multiples possibilités avantageuses comme la systématisation de la démarche ainsi que l'automatisation de repérage et d'extraction de certains thèmes élaborés (Paillé et Mucchielli, 2003). Dans cette perspective, la connaissance et l'usage du logiciel Atlas-Ti (version 6) permettent la réalisation d'une démarche rigoureuse et efficace de traitement et d'analyse des données. En fait, deux démarches de thématisation s'avèrent utiles ici. Dans un premier temps, la thématisation en continu a fait l'objet d'une démarche initiale afin de connaître le contenu de chacune des entrevues et de relever les propos récurrents, d'une part, à l'intérieur d'une même entrevue, et d'autre part, entre les entrevues. Cette procédure définit les thèmes tout en effectuant, de façon simultanée, la lecture des entretiens afin de faire émerger l'arbre thématique. Par une seconde démarche d'analyse, la thématisation séquencée a déterminé de façon définitive l'attribution des thèmes. Parmi le corpus, une entrevue relevée au hasard permet la composition d'une liste de thèmes auxquels s'ajoutent des

définitions (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, tout au cours de l'analyse, ces thèmes sont appliqués à l'ensemble du corpus.

Concernant l'analyse des entrevues téléphoniques des formateurs en entreprise, celles-ci ont été transcrites de façon simultanée avec le logiciel FileMaker Pro (version 8.5) en vue de réaliser une analyse thématique à partir de catégories prédéterminées, lesquelles découlent du cadre conceptuel. L'étendue de ce second protocole d'entrevues ne justifiant pas le recours à un logiciel tel Atlas-Ti, un outil comme FileMaker Pro répond efficacement à la mise en oeuvre de cette analyse.

D'autres études portant sur des sujets similaires, dont celle de Bergeron *et al.* (2009) s'intitulant « Un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires », optent pour une recherche-action afin de favoriser une meilleure compréhension du phénomène à l'étude. Dans le cadre de notre étude, une analyse de type qualitative des entretiens semi-dirigés est réalisée dans le but de connaître davantage le point de vue des participants sur le sujet retenu afin d'y dégager le plus grand nombre d'éléments. Cependant, une analyse thématique semi-inductive a été produite quant aux documents utilisés par les participants afin de répondre à la nature même du projet de recherche. De plus, distinctivement à l'étude en cours, la recherche-action impose des démarches supplémentaires, comme des activités de réflexion, dans le but de mettre en place des gestes concrets mobilisant les participants de l'étude.

En somme, en ce qui concerne la présente étude, considérant les objectifs, l'échantillonnage et l'étendue des territoires ciblés, ce choix méthodologique répond efficacement au but fixé, soit d'obtenir un maximum de propos des participants dans le but de connaître leurs perceptions quant à leurs rôles auprès des élèves inscrits au PFAE.

Le prochain chapitre présente les principaux résultats ainsi que la discussion de cette recherche issus de la précédente démarche méthodologique utilisée.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS ET LA DISCUSSION :

Des constats partagés

Considérant le peu de littérature entourant la perception des rôles des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise au PFAE et que ce programme de formation s'inscrit nouvellement dans le PFEQ, le chapitre IV présente les résultats de cette recherche visant à faire la lumière sur le sujet. Dans le but de simplifier la lecture et la rendre plus significative, l'intégration de la discussion se retrouve à l'intérieur même de ce chapitre. De plus, l'organisation des résultats, l'analyse, puis l'interprétation se regroupent par catégories émergentes, réalisées à l'intérieur de deux thèmes : les principaux rôles⁵ et les éléments de contexte⁶. Cette classification s'effectue selon les deux types de participants, soit les superviseurs de stage et les formateurs en entreprise.

La première démarche a consisté à dégager les éléments prépondérants de principales catégories dominantes pour chacun des thèmes (rôles et certains éléments de contextes). Le tableau 1 illustre chaque thème incluant les principales catégories et le nombre d'unités de sens (u.s.) mises entre parenthèses. Parmi les deux thèmes retenus en lien avec les objectifs retenus pour cette présente recherche, neuf catégories pour les superviseurs et quatorze catégories pour les formateurs s'y dénombrent, dont certaines sont identiques. Quelques catégories se subdivisent en sous-catégories.

⁵ Ce thème représente les actions posées auprès du stagiaire par le superviseur de stage en milieu scolaire et le formateur en entreprise afin de favoriser la réussite de la formation pratique de l'élève.

⁶ Ce thème dénomme diverses composantes qui influencent la formation pratique du stagiaire et les autres acteurs impliqués dans le stage.

Tableau 1 : Catégories dominantes à l'intérieur de chaque thème

Thème	Catégorie	Catégorie
	Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9	Formateurs en entreprise n = 58
Rôles	Communicateur (45 u.s.)	Communicateur (99 u.s.)
	Concertation externe (20 u.s.)	Concertation externe (92 u.s.)
	Concertation interne (25 u.s.)	Concertation interne (7 u.s.)
	Soutien (43 u.s.)	Orientation (83 u.s.)
	Superviseur (39 u.s.)	Accompagnateur (76 u.s.)
	Encadrement (33 u.s.)	Soutien (60 u.s.)
	Évaluateur (29 u.s.)	Évaluateur (55 u.s.)
		Apprenant (36 u.s.)
		Encadrement (34 u.s.)
		Délégant (32 u.s.)
Éléments de contexte	Objectifs travaillés (91 u.s.)	Documentation (131 u.s.)
	Comportementaux (41 u.s.)	Objectifs de stage (124 u.s.)
	Professionnels (27 u.s.)	Professionnels (52 u.s.)
	Personnels (23 u.s.)	Comportementaux (41 u.s.)
	Limites (49 u.s.)	Personnels (31 u.s.)
	Conditions favorables (47 u.s.)	Limites (30 u.s.)
	Documentation (16 u.s.)	Conditions favorables (11 u.s.)

Cette recherche de nature qualitative repose sur un nombre d'unités de sens analysées représentant un total de 1 223. De ce nombre, 392 unités de sens regroupent le

discours des superviseurs de stage en milieu scolaire, dont 189 s'adressent à leurs rôles et 203 aux éléments de contexte. Quant aux formateurs en entreprise, 831 unités de sens composent le nombre attribué à leurs propos, pour enfin se retrancher en 535 unités de sens en lien avec leurs rôles et 296 concernant les éléments de contexte. De plus, le tableau 1 met en évidence le nombre restreint de rôles que s'attribuent les superviseurs de stage, soit 5, contrairement à 10 rôles qu'occupent les formateurs auprès des stagiaires. Quant aux éléments de contexte, une proportion égale de 4 éléments représentés dans un ordre différent entre les acteurs apparaît au tableau. Ce tableau amène à constater concrètement l'importance des discours et la distribution entre les participants.

4.1 La perception des rôles communs : les superviseurs de stage et les formateurs

La première thématique présentée dans cette analyse répond directement aux deux objectifs libellés par cette présente recherche : décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Parmi ce thème, 11 catégories émergentes s'y dégagent, dont 4 se trouvent identiques, soit le rôle de communicateur, de soutien, d'encadrement et d'évaluateur, et 7 catégories demeurent relatives à chacun des participants. Le tableau 2 expose la répartition des unités de sens pour les catégories identiques issues des deux types de participants.

Tableau 2 : Distribution des unités de sens selon les catégories identiques des rôles des superviseurs et des formateurs

Thème	Catégorie	Catégorie
Rôles	Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9	Formateurs en entreprise n = 58
	Communication (45 u.s.) Concertation externe (20 u.s.) Concertation interne (25 u.s.)	Communication (99 u.s.) Concertation externe (92 u.s.) Concertation interne (7 u.s.)
	Soutien (43 u.s.)	Soutien (60 u.s.)
	Encadrement (33 u.s.)	Évaluateur (55 u.s.)
	Évaluation (29 u.s.)	Encadrement (34 u.s.)

4.1.1 Le rôle de communicateur

Le rôle de « communicateur » constitue la catégorie la plus dominante, et ce, tant chez les superviseurs de stage (45 u.s.) que chez les formateurs (99 u.s.). Ce rôle consiste à échanger de l'information avec les autres acteurs qui entourent le stagiaire, dont entre autres, les enseignants en milieu scolaire, les formateurs en entreprise, les collègues de travail en entreprise et le superviseur de stage en milieu scolaire. Malgré le petit nombre de participants des superviseurs de stage en milieu scolaire (n = 9), près du tiers maintiennent des commentaires⁷ relativement positifs sur la concertation et le développement partenarial. *Avec les employeurs aussi ça va bien. Beaucoup de... on a des bons contacts. Je te dirais toujours de mieux en mieux accueilli dans les entreprises. Les premières années qu'on mettait des jeunes en stage, c'est sûr que des fois on était un petit peu dérangerant quand on arrivait là, mais là c'est de mieux*

⁷ Les commentaires des participants sont cités textuellement et sont tirés du verbatim.

en mieux. Le contact est très bon. (7DR_enseignant) Par ailleurs, l'analyse démontre que les superviseurs utilisent davantage la « communication interne » (25 u.s.) contribuant à échanger entre diverses ressources professionnelles à l'intérieur de l'école, que la pratique de « communication externe » (20 u.s.) consistant à s'entretenir avec les partenaires. Dans une proportion de quatre sur dix, les formateurs prétendent qu'il y a présence de communication, et donc d'une certaine forme de concertation explicite. Cette communication externe (92 u.s.) se définissant par des échanges entre les milieux s'avère étonnante puisque la littérature en témoigne autrement, tel qu'en fait foi le rapport d'évaluation portant sur l'ISPJ (MEQ, 2003b) stipulant que les échanges entre l'école et l'entreprise présentaient un défi. Cette présente recherche permet d'avancer que dans le contexte du parcours, la concertation entre les deux parties tend à s'améliorer.

4.1.2 Le rôle de soutien

La perception de « soutien » figure au deuxième rang des rôles les plus significatifs occupés par les superviseurs de stage, soit près du quart de leurs discours recensant 43 u.s. Aux fins de cette recherche, la définition de ce rôle implique le superviseur d'accompagner, de soutenir, d'aider et d'écouter le stagiaire ainsi que le formateur en entreprise. En ce qui concerne le formateur, le soutien arrive également au deuxième rang des rôles occupés par celui-ci. Par conséquent, l'analyse des données permet de confirmer que les actions de soutien manifesté par ce répondant témoignent près de 11 % (60 u.s.) de son discours. À cet égard, un superviseur mentionne : *On joue le rôle de parent. On joue le rôle d'une personne importante pour eux autres. [...] Pas un pilier, mais je ne sais pas comment appeler ça. Une personne-ressource. Pas ressource au niveau académique. Encore là, ça fait partie de ça. Mais c'est vraiment de... d'amener un... partir avec un jeune.* (P4 : Entrevue_WD_enseignant_4) Dans

cette optique, nos résultats s'appuient en quelque sorte sur les travaux de Théberge (2012) auprès des jeunes inscrits au PFEA concernant leurs perceptions de soutien auprès des superviseurs et des formateurs. De leur côté, les jeunes admettent percevoir davantage un soutien de rétroaction et informationnel. Toujours selon cette étude, les superviseurs interrogés s'expriment de façon à offrir un soutien émotionnel et informationnel. Ces types de soutiens invitent les jeunes à s'exprimer et à obtenir du réconfort tout en recevant un support par la transmission d'informations dans le but de résoudre un problème et surmonter leurs difficultés (Théberge, 2012). Pour leur part, les formateurs semblent manifester un soutien de rétroaction, ce qui permet aux élèves d'entendre des propos rassurants à l'égard de leurs compétences, tout en formulant des commentaires sur leurs appréciations. Un formateur s'exprime : *Je l'encourageais fortement quand il faisait quelque chose de bien.* (P5: Q3b) Tout comme les superviseurs, les formateurs perçoivent un soutien informationnel auprès de leurs stagiaires. Quant à l'étude de Bergeron, Samson et Rousseau (2013) menée auprès de 100 jeunes inscrits dans des programmes d'ATE du secteur jeunes, un nombre partagé d'élèves révèlent une satisfaction à l'égard du soutien reçu par les superviseurs. Selon eux, l'écoute correspond en grande partie comme le geste de soutien démontré par les superviseurs du milieu scolaire. Contrairement au reste de ces élèves participants, ceux-ci dénoncent des insatisfactions face au soutien reçu. Selon leurs dires, les superviseurs font face à trois lacunes auprès des stagiaires : le peu de suivi auprès de leurs formations pratiques, les stagiaires ne posent pas assez de questions quant à leurs stages, ou ils ne semblent pas manifester de l'intérêt sur ce qui se passe dans leurs milieux de stage. En outre, les élèves soulignent le peu d'échange en groupe ou de façon individuelle concernant un retour vécu en stage. Ce type d'échange se fait uniquement lorsqu'une problématique survient.

4.1.3 Le rôle d'encadrement

L'encadrement semble plutôt similaire chez les deux types de participants. Manifestement, plusieurs élèves du PFAE présentent des difficultés d'apprentissage et de comportement, ce qui pourrait engendrer davantage de rencontres et de soutien entre les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise. L'encadrement des jeunes relève majoritairement des superviseurs de stage en milieu scolaire, selon plus de la moitié de ces derniers. Dans leurs discours, ils avancent que les formateurs en entreprise semblent peu à l'aise pour faire de la « discipline » auprès des jeunes. Un superviseur admet le fait suivant : *On fait le lien entre l'employeur et lui, parce que des fois l'employeur, il ne veut pas trop être brusque avec le jeune ou il veut pas... [...] on fait beaucoup le lien avec l'employeur puis on les aide.* (P5 : Entrevue_WD_enseignant_5) De façon plus détaillée, l'encadrement, c'est-à-dire l'intervention auprès du stagiaire lors de sa formation, représente 33 u.s., pour une proportion du discours légèrement inférieure à 20 %. Du côté des formateurs, ceux-ci confirment les dires des superviseurs dans près du quart des propos (34 u.s.) en ce qui concerne l'encadrement fait auprès des stagiaires en entreprise. Un formateur émet la réserve suivante : *S'il y a des problèmes avec le jeune, on appelle l'école.* (P2 : Q2a.txt-2 :132) D'après la littérature, Bergeron *et al.* (2009) abordent dans le même sens la perception de l'encadrement chez ces répondants. À la suite de leur étude portant sur l'accompagnement des jeunes inscrits au PFAE, les superviseurs en milieu scolaire admettent éprouver des difficultés d'encadrement auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. En contrepartie, les formateurs réclament davantage de soutien à cet effet. Les propos de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) vont dans le même sens en évoquant le fait qu'en formation professionnelle, certains formateurs estiment ne pas avoir les compétences requises en matière d'encadrement. Dans un récent rapport d'étude se rapportant aux pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle,

Mazalon, Gagnon, Boucher et Roy (2011) ont démontré que 90 % des répondants, soit des formateurs en entreprise, sont satisfaits du soutien de l'institution scolaire. Pour certains métiers, l'expérience professionnelle des formateurs se limite à une formation sur le tas et l'embauche s'effectue grâce à la présence d'un membre de la famille et non au diplôme obtenu. En raison de cette explication, les auteurs affirment que certaines entreprises démontrent une certaine réticence à accueillir des stagiaires.

4.1.4 Le rôle d'évaluateur

L'évaluation de stage figure comme l'élément central des rôles exercés par les répondants. Le rôle d'évaluateur se révèle déterminant pour la certification de l'apprenant au sein du PFEA. En observant le tableau 1, l'évaluateur se trouve au cinquième rang pour chacun des participants. Dans le discours des superviseurs, 15 % (29 u.s.) d'entre eux abordent cette tâche contre 10 % des propos des formateurs (55 u.s.) qui se sentent concernés par ce rôle. Les types d'évaluation et les outils (coévaluation à l'aide de grille ou carnet du stagiaire) utilisés afin de procéder à l'évaluation du stagiaire demeurent, dans près de la moitié des cas, élaborés par les superviseurs de stage. Entre autres, la majorité des évaluations se font en dyade avec les formateurs de l'entreprise. Plusieurs témoignages en font état : *Deux à trois fois verbales avec le superviseur de l'école et une fois version papier, jamais devant l'élève.* (P3 : Q2b.txt-3 :22) Pour un autre : *J'ai répondu à l'évaluation avec le professeur de l'école.* (P3 : Q2b.txt-3 :26) Et finalement : *Je remplis moi-même l'évaluation du jeune trois fois durant le stage et le responsable du stage le fait lui aussi.* (P3 : Q2b.txt-3 :15) Fait à noter, les participants à notre étude semblent accorder une plus grande importance et une responsabilité accrue au regard de l'évaluation des jeunes issus du PFAE, comparativement à la formation professionnelle. D'ailleurs, dans 81 % des cas concernant

l'évaluation au niveau professionnel, les superviseurs de stage en milieu scolaire y sont absents (Mazalon *et al.*, 2011).

En ce qui concerne les outils et la fréquence d'évaluation, nos résultats révèlent des divergences entre les milieux institutionnels. Un superviseur de stage en milieu scolaire mentionne : *C'est à chaque semaine. Je le fais ponctuellement tout au long de son stage* (4WD_enseignant), tandis qu'un autre participant affirme : *On essaie de le faire trois fois par année.* (7DR_enseignant) Un projet de recherche mené par Bergeron *et al.* (2009) démontre également l'existence de quelques lacunes relativement à l'évaluation. Cette étude va jusqu'à mettre en évidence que certains éléments correspondant aux compétences professionnelles visées sont absents du processus d'évaluation. De plus, aucun dispositif d'évaluation ne semblait recommandé au formateur de l'entreprise de même que peu de précisions entourant les responsabilités de chacun à l'égard de cette tâche. Les mêmes constats émergent de la présente recherche. De façon différente, Mazalon *et al.* (2011) soulignent que dans le contexte de la formation professionnelle, plus de 50 % des formateurs en entreprise ont reçu des explications au sujet de la grille d'évaluation.

4.2 La perception des rôles : les superviseurs

Rappelons-le, notre recherche s'intéresse aux deux catégories d'acteurs engagés dans le PFAE, soit le superviseur en milieu scolaire et le formateur en entreprise. À l'intérieur de cette partie du chapitre figurent uniquement les principaux rôles du superviseur de stage en milieu scolaire, ce qui correspond au premier objectif de cette recherche : décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. De cet objectif, cinq catégories démontrent une dominance et

représentent le rôle des superviseurs, dont entre autres le communicateur, le soutien, le superviseur, l'encadrement et l'évaluateur. Pour l'ensemble de ces rôles, un total de 189 u.s. représente ces énoncés issus des entrevues livrées par ces acteurs. Parmi les rôles, quatre demeurent identiques au formateur. Seul le rôle de superviseur correspond à l'une des tâches typiques du superviseur.

4.2.1 Le rôle de superviseur

Le rôle de superviseur se retrouve au troisième rang des rôles prépondérants joués par cet acteur. Un nombre moyen de 39 u.s., correspondant à 21 % des propos des superviseurs lors des entrevues, abordent ce sujet. De façon plus explicite, les superviseurs issus de cette présente étude associent cette tâche en lien avec leur présence auprès du stagiaire et du formateur lors des évaluations, comme le soutiennent la plupart des auteurs lorsqu'ils définissent le rôle du superviseur de stage (Baby *et al.*, 1995; Bergeron *et al.*, 2009; Hardy et Ménard, 2008; Serre, Desjardins et Tardif, 1992). Les propos d'un superviseur en milieu scolaire corroborent ce constat : *Ce que ça nous permet... Quand on remet les tâches, ben ça nous permet de rappeler, rafraîchir la mémoire à l'employeur; c'est ça que le jeune a à faire. Pis les nouveaux employeurs, ça leur permet de voir c'est quoi les tâches. Pis quand on fait la première évaluation, ben ça nous permet de dire « Bon ben ça, ça a déjà été travaillé pis ça, pas encore ». Donc, est-ce qu'on peut prévoir que d'ici la fin de l'année on va le travailler?* (P7 : Entrevue_DR_enseignant_2)

Selon la littérature, le rôle de superviseur ne consiste pas seulement à l'évaluation, mais également à la discipline se rapprochant des sciences humaines. Rouiller (2005) soutient, entre autres, que le superviseur de stage devient une personne de référence aux yeux du stagiaire et se doit d'analyser la participation de l'élève dans son milieu

de stage. Pour d'autres auteurs, la supervision consiste à observer le stagiaire et donner des rétroactions réflexives sur les tâches exécutées, et ce, dans le but de maintenir les apprentissages acquis (Van Nieuwenhoven et Labeen, 2010). Un second superviseur affirme ce qui suit : *Quand on fait un retour de stage, le vendredi, j'appelle mes élèves un après l'autre pis on regarde le carnet de stage. Des fois quand t'as parti de A et pis là t'as un C, qu'est-ce qui s'est passé? Tout ça. Pis on discute ensemble. Pis quand ça va bien ben on met des petits commentaires positifs dans les carnets de stage.* (P13 : Entrevue_ET_enseignant)

4.3 La perception des rôles : les formateurs

L'analyse de ces résultats permet de réaliser l'ampleur insoupçonnée qu'occupe la responsabilité des formateurs auprès des stagiaires au PFEA en formation pratique. Plus de dix catégories dominantes émergent de cette présente étude, dont six relèvent uniquement de ses propres fonctions à l'intérieur de son travail en entreprise (287 u.s.). L'énumération de ces rôles correspond entre autres à : l'orientation, l'accompagnement, l'apprenant, le déléguant, le gestionnaire et l'exécutant. Le rôle du formateur dénombre au total plus de 535 u.s.

4.3.1 Le rôle d'orientation

Dans le cadre de cette recherche, la catégorie « orientation » définit les actions posées par le formateur afin d'expliquer et de préciser les tâches à faire par le stagiaire en entreprise. Cette catégorie arrive en deuxième place parmi les rôles joués par ce dernier avec plus de 80 u.s. répertoriées lors des entrevues. Parmi ces unités de sens, trois termes apparaissent fréquemment dans les discours pour désigner leur approche dite « pédagogique » : montrer, apprendre et expliquer, soit 68 des 83 u.s. représen-

tant cette catégorie. Les formateurs exploitent davantage l'approche par modèle (*modeling*), car plusieurs font le constat que les jeunes stagiaires possèdent peu d'expérience et de connaissances dans le domaine, et ce, dans la majorité des cas. Ce type d'intervention se retrouve également chez Mazalon *et al.* (2011) dans un contexte où des jeunes éprouvent des difficultés. Les formateurs en formation professionnelle soulignent dans 46 % des cas la nécessité d'expliquer à plusieurs reprises et de devoir faire des démonstrations pour soutenir l'apprentissage (modélisation). Aucun formateur du PFAE ne réfère aux techniques professionnelles, à la manipulation d'appareil ou simplement à une structure de travail propre à l'accomplissement de la tâche. Un formateur précise : *Je lui montre le travail, je lui explique ce qui faut [pour] qu'il soit prêt pour le marché du travail afin qu'ils deviennent des bons travailleurs, je lui apprends les tâches du travail.* (P2 : Q2a.txt-2 :1) Un autre formateur abonde dans le même sens: *C'est de lui faire découvrir le travail en usine. Une immersion lente au travail, de lui faire connaître le travail manuel, les outils, la ponctualité, le respect des collègues et des horaires de travail.* (P2 : Q2a.txt-2 :78) De ce point de vue, cela explique l'émergence de la catégorie « orientation » se voulant cohérente avec ce style d'approche. Pour sa part, Paul (2009) souligne le rôle d'orientation à travers le concept de l'accompagnement. En effet, selon lui, ce concept fait référence à « aider autrui à faire les choix qui orientent sa vie » (p. 97). L'auteur regroupe également des concepts en lien avec la fonction de *guider*, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation s'y retrouve. Cependant, il avance que le concept *conduire* correspond davantage au registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation. Tout compte fait, ces registres entourant l'accompagnement font certes référence à l'orientation, mais le concept *conduire* s'ajoute et il doit désormais se joindre au rôle d'orientation afin de porter un regard juste quant à la définition de l'orientation pour les formateurs.

4.3.2 Le rôle d'accompagnateur

Selon cette présente recherche, le formateur en entreprise occupe une place importante quant à l'accompagnement du jeune qui arrive dans une structure entrepreneuriale, car ce rôle obtient la troisième position quant aux propos les plus soutenus par ce type de participant, soit avec 76 u.s. Cette catégorie fait référence à l'accueil et à l'assistance du stagiaire au sein d'une équipe de travail et dans l'environnement physique des lieux. L'accompagnement d'un novice se produit majoritairement en début de stage. Ces accompagnateurs sont les premières personnes de l'entreprise rencontrées lors de la présentation du stagiaire par le milieu scolaire. Ils assument également la charge de guide des lieux lors de la visite, présentent le jeune aux employés, expliquent les règles, les valeurs et traditions du milieu. Un formateur témoigne : *Il y a eu une rencontre avec le prof et l'élève. Il y a eu la présentation des lieux, dont la cuisine, et il y a eu une discussion avec le cuisinier.* (P13 :Q1a) Pour certains formateurs, leur rôle d'accompagnement consiste essentiellement à l'assistance du jeune stagiaire durant la période complète du stage sous la forme d'un genre de cohabitation des lieux et un regard partiel des travaux exécutés par le jeune. Selon Filliettaz (2009), cette exclusivité d'une seule ressource et d'un endroit contrôlé, ce type d'accompagnement dit spontané, contribuent à une formation très riche quant au développement des compétences professionnelles. Pour d'autres formateurs, l'accompagnement se traduit par un geste d'implication sociale. Cette appropriation de ce rôle fait appel au soutien social du jeune dans le but de lui venir en aide pour développer ses compétences d'employabilité. Ce commentaire d'un formateur s'avère révélateur à ce propos : *C'est de l'aider à s'intégrer dans le marché du travail pour être capable de se trouver un travail.* (P5 : Q3b) En effet, les données de Théberge (2012) font le constat que les jeunes inscrits dans le PFAE perçoivent davantage de soutien social venant des formateurs que de leurs superviseurs. Ainsi, pour plusieurs jeunes, l'autorité associée au superviseur en

contexte scolaire évoque une perception négative chez eux. Par conséquent, le formateur devient un allié pour le jeune, et ce, non seulement sur le plan professionnel, mais également sur le plan plus personnel. Tout cela considéré, un grand nombre de stagiaires se retrouvant dans ce programme d'étude présentent de grandes difficultés d'apprentissage ou de comportement. Selon Rousseau, Tétreault et Vézina (2008), le besoin de soutien et d'encadrement constitue la pierre angulaire de la réussite quant à l'employabilité de ces jeunes.

4.3.3 Le rôle d'apprenant

Assumer la tâche de formateur auprès d'un jeune sans expérience de travail, ajouté à un contexte d'évaluation dans un cadre formel d'éducation, peut s'avérer difficile. La plupart des participants avancent le fait que leur expérience en tant que formateur découle de plusieurs années de pratique auprès d'autres élèves inscrits dans des programmes d'ATE similaires ou en formation professionnelle. Ce genre d'expertise se qualifie d'« apprentissage sur le tas ». Précisément, l'émergence de cette catégorie *apprenant* provient de l'intérêt manifesté par les formateurs à recevoir de la formation dans l'intention de mieux former le stagiaire et d'en apprendre davantage sur le PFAE. Les données recueillies à cet effet dénombrent 36 u.s. pour cette catégorie, ce qui le classe au sixième rang parmi les principaux rôles des formateurs pour cette présente recherche. De façon plus explicite, un nombre partagé de participants à l'étude manifestent de l'intérêt à maintenir un rôle d'apprenant. Concernant les motifs dégagés des entrevues menées auprès des formateurs dans le but de recevoir de la formation, plusieurs soulèvent de l'intérêt à vouloir mieux encadrer l'élève afin de répondre correctement à ses besoins, et ce, tant au plan personnel que professionnel. Un participant explique : *Oui, pour développer plus au niveau de la psychologie. On est moins bien outillé et il y a toujours place à l'amélioration.* (P6 : Q4a.txt-6 :83)

Pour les participants intéressés à recevoir de la formation, le soutien social auprès de ces jeunes stagiaires semble aussi important que l'acquisition de compétences professionnelles afin de favoriser leur employabilité. Développer des compétences en pédagogie domine également dans les souhaits de formation pour les formateurs. Ceux-ci avancent le désir de s'améliorer et de développer de nouveaux moyens pour faire apprendre. Un formateur mentionne : *Oui, pour avoir des outils intéressants afin d'aider à la formation du jeune, pour le suivi et les techniques d'apprentissage plus précis pour ce type de jeune en difficulté.* (P6 : Q4a.txt-6 :88) Finalement, faciliter la communication entre l'apprenant et l'apprenti semble devenir un souci de perfectionnement, car l'accompagnement d'un stagiaire présentant des difficultés demande une forme d'habiletés relationnelles, comme le confirme ce participant : *Oui, pour améliorer les rencontres, quoi leur dire et aider les jeunes. Si l'on peut leur donner un coup de pouce, c'est correct.* (P6 : Q4a.txt-6 :64)

Contrairement à ces derniers qui souhaitent recevoir de la formation, les autres formateurs avouent ne pas avoir besoin de formation pour accompagner et former un stagiaire. Ils maintiennent le fait que leurs expériences suffisent pour répondre au besoin de formation du jeune. De ce point de vue, un participant admet : *Non, parce que cela fait trois ans que nous avons notre résidence et nous avons appris sur le tas et nous sommes la seule résidence à offrir ce service et nous savons comment faire.* (P6 : Q4a.txt-6 :17) Néanmoins, les données de la recherche témoignent que 36 des 58 participants possèdent moins de cinq ans d'expérience comme formateur.

Le facteur temps joue également un rôle d'influence dans la décision de recevoir de la formation. Selon les participants, le fait d'accueillir un stagiaire dans leur entreprise mobilise plusieurs personnes et engendre une perte de temps dans l'avancement de leur travail. Parallèlement à cette justification, d'autres admettent que les personnes responsables des stagiaires occupent un rôle stratégique dans l'entreprise et que leurs

absences influencent la productivité et le rendement. Un formateur avoue simplement : *Non, pas le temps, j'ai autre chose à faire que ça!* (P6 : Q4a.txt-6 :34)

Parallèlement à notre étude, Mazalon *et al.* (2011) abordent certaines questions concernant le rôle d'apprenant auprès des formateurs impliqués dans les programmes de formation professionnelle. Près de 47 % de ceux-ci possèdent plus de cinq ans d'expérience comme formateurs auprès de stagiaires, ce qui représente également le plus haut taux de sa catégorie. Concernant la formation en lien avec la supervision de stage, seulement 25 % de ces mêmes participants affirment avoir reçu une formation.

4.3.4 Le rôle de délégrant

Le rôle de délégrant incarne en fait une forme de désengagement de la personne qui initialement accepte d'accueillir un stagiaire au sein de l'entreprise, mais finalement délègue à une autre personne le soin d'accompagner et de former le stagiaire. Ce type de situation ressort de la recherche avec plus de 32 u.s. du discours des formateurs. Par conséquent, plusieurs délégrants affirment confier cette tâche non seulement à une personne, mais à un groupe d'employés. Un formateur admet ce fait : *Il y a plus d'une personne qui s'en occupait, mais il y en avait quand même une qui le supervisait.* (P2 : Q2a.txt-2 :40) Selon Filliettaz (2009), ce type d'accompagnement se nomme *accompagnement distribué*. Lorsque le stagiaire rencontre une difficulté, il bénéficie assurément d'une aide, étant donné la complémentarité de chacun au sein du groupe. De ce fait, le novice ne fait pas preuve d'initiative et n'expérimente pas l'apprentissage par essai-erreur. Afin d'accélérer le rendement, un employé exécute la tâche dans son entièreté, et ce, sans même donner d'explication. Tout cela considéré, ce genre d'approche ne favorise pas l'autonomie et les compétences professionnelles du stagiaire.

4.3.5 Le rôle de gestionnaire

Lorsque le formateur accepte d'accueillir un jeune stagiaire à l'intérieur de l'entreprise, une charge de responsabilité supplémentaire s'impose. En raison de cette étude, un certain nombre d'activités de tous genres en lien avec le rôle de gestionnaire s'y dégagent. De fait, un recensement de plus de 20 u.s. sur 32 u.s. concerne la planification du stage. Ces données représentent des actions concrètes, dont la passation d'entrevues, la gestion de l'horaire ou simplement la prise d'information pour assurer correctement le bon déroulement du stage. Un formateur verbalise : *C'est de voir et de vérifier l'intérêt du jeune pour le travail et s'il est compatible avec l'équipe de travail.* (P13 : Q1a.txt-13 :9) Un formateur ajoute : *J'ai fait une rencontre avec quatre jeunes et nous avons fait passer des entrevues.* (P13 : Q1a.txt-13 :37)

Les résultats de cette étude démontrent en outre que les formateurs accordent de l'importance au cheminement, voire à l'évolution, du stagiaire, même si certains formateurs émettent une réserve à embaucher ces jeunes. Cette initiative met en lumière la fonction des formateurs en tant que personnes qui forment le jeune et le gestionnaire qui voit à la productivité et au rendement du travail. Tout compte fait, ce type de formateur qui occupe le rôle de gestionnaire à travers ses fonctions de formateur se mobilise davantage quant à l'harmonisation des besoins de l'élève et de l'entreprise : *Le stagiaire de l'an passé, je l'ai engagé l'été passé et encore cette année.* (P12 : Notes.txt-12 :6) Savoie-Zajc et Dolbec (2002) révèlent, à partir de leur étude menée en formation professionnelle, que les formateurs doivent substantiellement apporter des changements quant à l'organisation de leur entreprise. Notamment, des modifications d'horaire, des adaptations de tâches et parfois même des ajustements en fonction de l'évaluation et du mode de fonctionnement de l'entreprise. Tout cela considéré, nul doute que certains formateurs adoptent une pratique axée sur la gestion.

4.3.6 Le rôle d'exécutant

Cette catégorie se trouve à la dernière place du palmarès des principaux rôles déployés auprès des formateurs. Ce rôle d'exécutant représente une des tâches les plus récurrentes effectuées par le formateur lors de son accompagnement à la formation d'un novice. De manière plus précise, ce concept consiste à donner des tâches à faire au stagiaire. Un participant mentionne : *Je lui donnais de l'ouvrage et s'il est capable c'était correct, sinon je lui donnais autre chose à faire.* (P5 : Q3b.txt-5 :35) Pour un autre formateur, le choix des tâches devient un élément de motivation et d'encouragement dans l'intention de favoriser la poursuite de la formation pratique du jeune. Un second extrait confirme ce qui précède : *Nous lui donnons des tâches simples pour qu'il puisse avoir le goût d'aller plus loin.* (P5 :Q3b.txt-5 :45)

4.4 Les éléments de contexte

Cette partie du chapitre correspond au deuxième thème développé par cette présente étude, soit les éléments de contexte. Lors du traitement et de l'analyse, plusieurs composantes émergeaient de façon significative sans nécessairement relever d'un rôle spécifique correspondant à l'un ou l'autre des principaux acteurs impliqués directement à l'intérieur du programme de formation. Cependant, ces divers éléments influencent considérablement la formation pratique du stagiaire et certaines actions posées par les superviseurs de stage et les formateurs impliqués dans le PFAE. Parmi ces composantes, quatre catégories font état des éléments de contexte, soit : les objectifs travaillés répartis en trois ordres différents, les limites, les conditions favorables en lien avec ce programme de formation, et finalement la documentation. Le tableau 3 expose visiblement les principaux éléments de contexte pour chacun des participants, incluant le nombre d'unités de sens recensées pour chacun de ces éléments.

Tableau 3 : Distribution des unités de sens à l'intérieur du second thème :
les éléments de contexte

Thème	Catégorie	Catégorie
Éléments de contextes	Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9	Formateurs en entreprise n = 58
	Objectifs travaillés (91 u.s.) Comportementaux (41 u.s.) Professionnels (27 u.s.) Personnels (23 u.s.)	Documentation (131)
	Limites (49 u.s.)	Objectifs de stage (124 u.s.) Professionnels (52 u.s.) Comportementaux (41 u.s.) Personnels (31 u.s.)
	Conditions favorables (47 u.s.)	Limites (30 u.s.)
	Documentation (16 u.s.)	Conditions favorables (11 u.s.)

4.4.1 Les objectifs travaillés

Les objectifs de stage constituent un élément important auprès de cette présente recherche. Cette catégorie domine en première place des sujets abordés par les superviseurs de stage avec plus de 91 u.s. et occupe la deuxième place pour les formateurs (124 u.s.). Les objectifs travaillés par les participants se retrouvent généralement scindés en trois : ordres professionnels, comportementaux et personnels. Compte tenu de la particularité du FPAE, ces objectifs visent la réussite du stage, et

ce, tant pour le milieu scolaire qu'en entreprise. Un regard des perceptions des superviseurs de stage en milieu scolaire permet de constater que plus de la moitié des propos correspondent aux objectifs comportementaux. Cet objectif représente le lien avec le comportement et les relations interpersonnelles, dont par exemple le respect de l'environnement de travail, la relation de travail avec les collègues, l'attitude, la motivation, l'autonomie et le sens de l'initiative. Selon eux, peu importe le métier exercé par le stagiaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'employabilité s'acquièrent par de bonnes attitudes de travailleur : *Parce que la base d'être à l'heure, d'être assidu pis être honnête, être capable de travailler, je pense que ça, c'est des valeurs qu'on leur inculque.* (4WD_enseignant) Néanmoins, les formateurs en entreprise manifestent des comportements contradictoires entre ce qu'ils pratiquent avec le stagiaire et ce qu'ils exigent des jeunes en formation dans leurs entreprises. À ce titre, une étude de Joyal et Samson (2009) révèle que les employeurs en entreprise favorisent l'employabilité par les attitudes du stagiaire et non pour ses compétences professionnelles. Sans surprise, plus du tiers des unités de sens issues de la présente recherche s'inscrivent en lien avec les objectifs comportementaux chez les formateurs en entreprise. Un des participants affirme d'ailleurs : *L'amélioration pour les relations avec la clientèle, les collègues de travail et les enfants. C'est les premières choses que l'on doit travailler avec eux.* (P5 :Q3b.txt-5 :93) Le tableau 4 permet un croisement entre les résultats d'une recherche menée par Joyal et Samson (2009) révélant les principaux critères considérés les plus importants à l'embauche concernant les jeunes inscrits au PFAE et les résultats de notre étude.

Tableau 4 : Comparaison de résultats de recherche d'éléments d'employabilité par rapport aux objectifs comportementaux

Éléments d'employabilité jugés importants par les employeurs (Joyal et Samson, 2009)	Objectifs comportementaux travaillés par les superviseurs de stage (Charbonneau <i>et al.</i> , 2012)	N
1- Honnêteté	1- Ponctualité	7
2- Motivation	2- Assiduité	6
3- Qualité du travail	3- Motivation	3
4- Souci des clients	4- Honnêteté	1
5- Assiduité	5- Souci des clients	1
6- Ponctualité	6- Qualité du travail	0

Une mince proportion de superviseurs de stage livre des propos concernant la mise en œuvre de la formation pratique (un peu plus du tiers). Malgré le fait que l'objectif professionnel domine par son apport plus élevé que les autres objectifs travaillés en entreprise, moins de la moitié du discours tenu par les formateurs en entreprise porte sur l'élaboration des techniques de travail et des compétences professionnelles développées lors du stage de l'élève. Cela semble insatisfaisant, considérant les objectifs du MELS qui désire qualifier des jeunes par des compétences professionnelles menant à un métier semi-spécialisé.

De même, très peu de temps semble accordé aux objectifs liés à l'aspect plus personnel du stagiaire. Ces apprentissages se limitent à quelques énoncés (moins du tiers) venant des superviseurs de stage et font surtout allusion à l'hygiène et à l'apparence physique du jeune : *Pis chez certains, ça peut aller jusqu'à... comment je t'ai dit tantôt... jusqu'à l'hygiène. C'est vraiment la propreté sur soi-même...*

(WD_enseignant_4) Selon Samson (2006), dans les métiers liés au domaine de l'alimentation ou du service à la clientèle, l'hygiène et l'apparence physique se doivent d'être davantage pris en considération. De leur côté, les formateurs en entreprise (dans une proportion d'un sur quatre) abordent l'état émotionnel du stagiaire : *J'ai travaillé à développer leur autonomie et la confiance en soi.* (F40: Q2a).

4.4.2 La documentation

À travers cette étude, un nombre intéressant de facteurs constituent et influencent également les rôles des participants. Plusieurs de ces éléments de contexte s'identifient, entre autres, par la documentation. Dans un premier temps, la documentation ne semble pas une préoccupation pour les superviseurs de stage en milieu scolaire. Seulement 16 u.s. ressortent du discours de ces derniers en termes de données recueillies. Parmi le peu d'information reçue, seule la documentation relative à l'évaluation refait surface, et ce, à trois reprises. Quant aux autres éléments mentionnés, l'utilisation de carnets ou de grilles fait référence à l'horaire, aux exigences demandées ou aux objectifs à travailler. D'autres documents semblent distribués en lien avec les assurances et les contrats d'engagement. Un superviseur détaille : *L'employeur a sa chemise avec les documents, le numéro de la CSST, de la commission scolaire, la copie du protocole, la fiche de l'élève, me laissant son numéro de téléphone.* (ET_enseignant) Un autre superviseur répond simplement : *C'est les documents du MELS.* (WD_enseignant_5)

Corrélativement à ce qui précède, plusieurs formateurs en entreprise témoignent d'une certaine confusion à travers la gestion de cette « paperasse » : *Elle m'a donné de la documentation comme les papiers d'assurance, mais le reste je ne m'en souviens pas trop.* (P13 : Q1a.txt-13 :72) Contrairement aux superviseurs de stage, la

documentation remise et utilisée par les formateurs domine et occupe une place importante en ce qui concerne, entre autres, les informations relatives à l'évaluation du stagiaire, représentant plus de 20 u.s. Par une forte majorité, les formateurs stipulent qu'ils accomplissent la tâche de compléter l'évaluation du jeune : *Je dois remplir des documents pour le noter toutes les semaines. Ce sont ses objectifs.* (P2 :Q2a.txt-2 :142) Cette affirmation va dans le même sens que les résultats de Mazalon *et al.* (2011), lesquels dévoilent que 93 % des formateurs participant à leur étude effectuent l'évaluation des stagiaires. De ce fait, les formateurs avouent recevoir à plus de 54 % des explications en lien avec la grille d'évaluation, des documents d'information et de formation.

Au terme de l'analyse effectuée quant au type de documentation remis ou utilisé par les formateurs, les documents se rapportant aux assurances arrivent en seconde place en importance. Conformément à cette donnée, la préoccupation accordée à la conformité aux règles exigées par l'entreprise, dont se tenir responsable des gens qui y travaillent ou de l'équipement utilisé par ces derniers, confirme que le rôle du formateur consiste également en un rôle de gestionnaire, comme le laissent paraître précédemment les résultats de la présente étude. Par ailleurs, les formateurs affirment recevoir de la documentation sur l'explication du stage ou du programme de formation. En dépit de cette affirmation, l'étude montre que malgré le fait d'être en possession de la documentation, 27 des 58 formateurs ne peuvent nommer le nom du programme de formation dans lequel leur stagiaire semble inscrit, soit le PFAE. Un participant affirme d'ailleurs à cet effet : *Je ne sais pas, mais ce sont des jeunes en difficulté d'apprentissage.* (Prog_For_5) Finalement, cet acteur ajoute recevoir de l'information sur les tâches que doivent effectuer le stagiaire.

Ces constats entourant les résultats pour cet élément de contexte dénoncent le fait que les formateurs paraissent davantage préoccupés par la documentation, soit par 87 u.s.

sur 131. À l'inverse, une proportion de formateurs révèlent, par 44 u.s., ne pas recevoir de documentation. À l'instar de cette réalité, les superviseurs tendent à accorder peu d'importance à cette formalité, étant donné que ce fait se retrouve au dernier rang des éléments de contexte pour ce participant.

Lors de leur étude en lien avec le PFAE, Bergeron *et al.* (2009) ont abordé le sujet de la documentation auprès des acteurs impliqués dans ce programme de formation. Plusieurs constats de leur analyse démontrent que l'utilisation de documents vise essentiellement l'évaluation. De plus, tout comme le révèle notre étude, Bergeron *et al.* (2009) confirment un manque de précision concernant les objectifs à travailler et la nature des rôles en ce qui a trait à l'évaluation.

4.4.3 Les limites du PFEA

Les superviseurs de stage en milieu scolaire attribuent les limites du PFAE comme le second sujet prioritaire dans les éléments de contexte, par la présence de 49 u.s. dans leur discours. Ils manifestent leurs désaccords et les difficultés rencontrées dans l'application de ce programme. Les élèves ne désirent pas accomplir un stage de formation, mais souhaitent davantage avancer dans leurs matières scolaires : *Je veux lâcher l'école. J'aimerais bien mieux m'avancer dans mes modules.* (DR_enseignant_5) Par cet énoncé, les superviseurs dénoncent un déficit en ce qui concerne le classement des jeunes. Rousseau, Samson et Ouellet (2012) abondent dans le même sens en démontrant les résultats de leur étude qui révèlent que les jeunes ne sont pas partie prenante des décisions concernant leur orientation scolaire. Parallèlement à cet énoncé, les superviseurs observent que cette formation devient un service de dernière ligne pour les jeunes éprouvant de grandes difficultés : *Il n'y en a pas d'autre programme pour les élèves qui sont rendus à 15 ans, qui ont pas un*

secondaire 1 ou 2 de réussi. Il n'y en a pas d'autres. (Esta_int_3) Récemment, Rousseau, Prud'homme, Myre-Bisaillon et Ouellet (2012) évoquaient qu'au Québec, les classes à vocation spéciale pour les jeunes ayant des besoins particuliers sont toujours très populaires. Mais ces classes ne semblent pas répondre adéquatement à tous les besoins des jeunes et contrairement à l'objectif visé, la plupart des élèves orientés dans ces classes décrochent de l'école sans même avoir obtenu un premier diplôme. Les mêmes auteurs font un autre constat, soit la faible reconnaissance pour ce programme. Plusieurs entreprises ne connaissent pas le programme et encore moins la certification émise lors de la réussite de cette formation. Un superviseur témoigne : *Pis pour les entreprises, d'avoir un certificat du ministère, c'est pas fin ce que je vais dire, mais je trouve que le gouvernement est tellement peu reconnu que c'est un diplôme pour un diplôme.* (Esta_Enseignant_2)

Ensuite, tout comme le mentionnait le Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ) en 2003 (MEQ, 2003b), les superviseurs déplorent le fait que le Programme de formation axée sur l'emploi demeure peu développé par le MELS. Le matériel existant paraît peu adapté au contexte de cette formation, ce qui restreint les outils pédagogiques mis à leur disposition. De plus, peu de rencontres entre les superviseurs de stage d'autres milieux sont planifiées afin d'échanger les pratiques gagnantes ou de briser l'isolement vécu par ceux-ci. Ces remarques avaient également été citées (MEQ, 2003b). À l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise, le MELS (2008c) évoque que « le parcours de formation axée sur l'emploi se traduit par des programmes dont l'ampleur et l'objectif ont été ajustés aux centres d'intérêt des élèves et à leur rapport à l'apprentissage » (p. 3). De plus, de façon plus explicite, le document mentionne :

l'enseignant doit aborder le contenu des programmes de formation générale dans une perspective d'insertion socioprofessionnelle à court terme. De plus,

afin de soutenir leur intérêt et leur motivation, il leur donnera l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris pour les amener à en saisir l'utilité dans leur vie personnelle et professionnelle. (p. 6)

Finalement, les superviseurs déplorent le fait que pour certains métiers semi-spécialisés, les compétences professionnelles ou les tâches correspondant aux métiers proposées par le MELS, dont les stagiaires doivent développer durant leur stage, présentent peu de lien avec la réalité du métier, ce qui rend plus ardue la tâche relative à l'évaluation. Comme mentionné précédemment, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) font mention que l'exigence issue de l'évaluation et la réalité du milieu de stage manquent parfois de cohérence. Selon notre recension des écrits, cette réalité semble présente dans bien des programmes en alternance.

En ce qui concerne les formateurs, la recherche relève 30 u.s. pour cet élément de contexte lié aux limites rencontrées. Les défis premiers font référence au faible taux de présence des superviseurs de stage dans le milieu même du stage. Tout comme mentionné précédemment par les superviseurs de stage, les formateurs doivent composer avec le fait que les compétences professionnelles énumérées dans les documents du MELS ne correspondent pas de façon réelle au métier exercé par le professionnel en contexte de travail.

Trois limites s'imposent ainsi aux formateurs. La première fait davantage référence aux stagiaires : les jeunes se connaissent peu sur le plan personnel. Ils éprouvent plusieurs difficultés familiales et ces défis requièrent un grand besoin de soutien. La seconde limite concerne les superviseurs avec le manque d'encadrement et de formation venant de l'école dans le but de mieux préparer les jeunes à la formation pratique. D'ailleurs, le rapport de Mazalon *et al.* (2011) fait état de modalités pour faciliter l'apprentissage des jeunes en contexte de stage. La troisième limite concerne

la gestion des stages, qui nécessite trop de temps compte tenu du type de jeunes accueillis dans leur entreprise. Les travaux menés par Bergeron *et al.* (2009) vont justement dans le même sens.

4.4.4 Les conditions favorables

Les conditions favorables suivent de près la catégorie « limites » explicitée précédemment. Le recensement de 47 u.s. place celles-ci en troisième position parmi les principaux éléments de contexte. Malgré le fait que les superviseurs de stage admettent rencontrer des limites, ils semblent toutefois capables de nommer les conditions favorables du PFAE. Étonnamment, le partenariat entre l'école et l'entreprise se veut un élément favorable aux yeux des superviseurs. Par le passé, des chercheurs, dont Baby *et al.* (1995), affirmaient à la suite de leur étude que dans un programme similaire le partenariat semblait un enjeu important.

Les superviseurs admettent profiter d'une certaine latitude quant à la gestion de leurs horaires, des interventions et des approches pédagogiques auprès des jeunes. En fait, la direction démontre une confiance et apporte un soutien lors des défis rencontrés. Un participant révèle : *On ne suit même pas les mêmes étapes que l'école. Par exemple, si un élève s'absente, on a notre propre gestion des absences. Si l'élève a un problème de comportement, on a notre propre gestion. [...] Ça fait qu'on est vraiment, je te dirais... détaché. Au niveau de la direction, oui, on a une bonne collaboration avec la direction. Mais, je te dirais que la direction nous fait énormément confiance. On décide en équipe [...] la direction, elle nous laisse pas mal aller là-dedans.* (WD_enseignant_4)

À propos des formateurs, l'élément de contexte faisant référence aux conditions favorables se trouve au dernier rang des catégories. Seulement 11 unités de sens traitent le sujet parmi les 58 participants. De manière générale, les formateurs se montrent satisfaits du partenariat développé avec l'école. Les gestes de reconnaissance manifestés à la fin du stage, soit par la tenue d'un évènement ou par la remise d'une lettre de remerciement, contribuent à l'appréciation de l'école par les milieux de stage. Ce formateur l'exprime : *Nous avons même été reçus à l'école pour un 5 à 7 pour la remise des diplômes!* (P11 : Q6.txt-11 :17)

CONCLUSION

Ce dernier chapitre offre une vue d'ensemble des points saillants des résultats probants issus de cette étude. Dans un premier temps, une présentation synthèse des principaux éléments fait état des préoccupations à l'étude. Dans un deuxième temps, un regard est porté sur les limites de la recherche, pour enfin conclure avec une possibilité d'élaborer différents moyens par une ouverture sur le sujet et émettre des questions qui demeurent en suspens dont, entre autres, la reconnaissance de cette formation ou le développement de moyens pour soutenir les acteurs de ce programme d'étude.

5.1 Les principaux éléments de la recherche

Bien que dans le passé, les programmes québécois de formation d'alternance travail-études de niveau secondaire n'ont pas toujours atteint les cibles escomptées, les résultats de la recherche laissent croire que le parcours de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé semble une solution pour contrer, du moins en partie, le décrochage scolaire et favoriser l'employabilité des jeunes ayant de grandes difficultés.

Fait notoire, les stages de formation dans ce programme occupent une grande importance comparativement à la formation générale, car seule la réussite du stage permet à l'élève de se voir délivrer un certificat par le MELS. De ce fait, les résultats recueillis démontrent que les rôles des principaux acteurs tendent à devoir se définir davantage dans le but de promouvoir un meilleur arrimage avec ces acteurs, comme le soulignent Bergeron *et al.* (2009). Par ailleurs, les documents utilisés à cet effet se retrou-

vent sous plusieurs formes, semant par le fait même une certaine confusion due à leur fonctionnement et à la fréquence d'utilisation.

Un autre élément central de cette recherche s'inscrit à l'intérieur des travaux portant sur l'accompagnement (Henripin, 1994; Bergeron *et al.*, 2009; Leriche, Desbiens, Dugal et Amade-Escot, 2010) et plus spécifiquement sur le rôle de l'accompagnement auprès des élèves. De fait, les superviseurs de stage en milieu scolaire doivent travailler davantage les objectifs professionnels visant l'insertion en emploi dans le cadre de périodes de formation pratique comme la technique d'entrevue et la réalisation du curriculum vitae, alors que pour les formateurs en entreprise, une sensibilisation plus accrue en ce qui concerne les objectifs comportementaux pourrait s'avérer favorable afin d'augmenter l'employabilité auprès de ces jeunes.

Contrairement aux études menées dans le passé par d'autres chercheurs touchant des sujets similaires (Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995), la présente étude fait état d'une amélioration quant au rapport entre les milieux scolaires et les entreprises en termes de partenariat. et ce, malgré le fait que les formateurs réclament plus d'encadrement et de formation venant des institutions scolaires dans le but de pouvoir accompagner et soutenir plus adéquatement ces jeunes en difficulté.

Bref, tout porte à croire que l'alternance travail-études au secondaire, telle que proposée dans le cadre du PFAE, présente encore quelques lacunes dans l'atteinte des objectifs de ce programme et pour chacun des acteurs qui agissent à titre de piliers auprès de ces jeunes stagiaires.

5.2 Les limites de la recherche

Bien que les énoncés recueillis auprès des superviseurs de stage ont permis d'atteindre une certaine saturation des données, le recrutement des participants s'est avéré un défi en ce qui concerne la taille de l'échantillonnage. Ces professionnels constituent un petit groupe au sein d'une organisation scolaire et ils demeurent majoritairement présents auprès de leurs élèves lors des journées de classe ou inaccessibles pendant les journées de supervision des stages. Tout compte fait, les rencontres pour effectuer les entrevues furent plus difficiles.

Dans le cadre de cette étude portant sur le Parcours de formation axée sur l'emploi, plus spécifiquement menant à un métier semi-spécialisé, un certain nombre de superviseurs œuvraient également auprès du programme de formation préparatoire au travail (FPT). À la lumière des propos émis par ceux-ci, il était impératif de départager l'expérience vécue du superviseur dans le cadre visé par la recherche.

Parallèlement au défi rencontré précédemment, le choix des méthodes utilisées et les outils de collecte des données pour ce genre de participants furent des entrevues semi-dirigées effectuées à l'aide d'un enregistrement audio. Une défectuosité d'un appareil d'enregistrement a engendré la perte de deux entrevues auprès des superviseurs de stage, ce qui a diminué par conséquent le nombre de participants à l'étude.

Lors des entrevues téléphoniques avec les formateurs, un grand nombre de participants avaient de la difficulté à nommer de quel ordre étaient les objectifs travaillés avec les stagiaires. En effet, plusieurs ne faisaient pas la distinction entre les objectifs comportementaux et les objectifs personnels. De plus, le manque de temps (disponibilité des formateurs) engendrait des réponses courtes et peu explicites.

5.3 Des pistes de recherche et des recommandations

Malgré le nombre limité d'écrits scientifiques portant sur la question précise de l'accompagnement des jeunes stagiaires au Québec, les résultats de cette présente étude invitent à la réflexion sur les pistes de solutions susceptibles de mieux soutenir les milieux, soit l'école et l'entreprise et, par ricochet, les élèves visés par ce programme.

Étant donné que le PFAE se veut un programme qualifiant, pourquoi ne pas le promouvoir davantage au sein des entreprises? Il semble indispensable de faire valoir ce type de parcours de formation afin de permettre une reconnaissance explicite du certificat de formation à un métier semi-spécialisé (FMS) dans le but de faciliter l'embauche et de valoriser la réussite de ces jeunes. En plus, il est manifeste et urgent de créer davantage de matériel pédagogique pour soutenir les superviseurs dans le développement des compétences professionnelles et la connaissance de soi des jeunes.

Tout cela considéré, il demeure que les jeunes présentant de grandes difficultés possèdent tous des passions et des souhaits pour leur avenir. Le système d'éducation québécois se voit dans l'obligation d'établir un plan d'intervention pour les jeunes présentant des difficultés afin que ces derniers bénéficient au maximum des services pouvant favoriser leur réussite scolaire. Comme le démontre une fois de plus la présente étude, des programmes de formation en alternance travail-études, comme celui du PFAE, semblent être une avenue pour ce type de clientèle. De ce fait, il serait donc intéressant de pouvoir inclure des objectifs professionnels et socioprofessionnels à l'intérieur même du plan d'intervention pour les élèves du deuxième cycle du secondaire. Plus encore, pourquoi ne pas inviter les formateurs lors du plan

d'intervention afin qu'ils connaissent davantage leurs stagiaires? Par la même occasion, ils pourraient disposer d'explications et de moyens concrets afin d'intervenir efficacement auprès de ces jeunes.

RÉFÉRENCES

- Alfeld, C., Charner, I., Johnson, L. et Watts, E. (2013). *Work-Based Learning Opportunities for High School Students. National Research Center for Career and Technical Education*. Récupéré le 14 octobre 2013 de http://65.61.107.54/downloads/nrccte_work-based_learning.pdf
- Allaire, S. (2008). *Maison Familiale Rurale Bas-Saguenay Sud*. Rapport de recherche sur l'intérêt et les besoins de formation d'élèves de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Document inédit. Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec, QC : Presses de l'Université de Québec.
- Baby, A., Lamothe, D., Larue, A., Ouellet, R. et Payeur, C. (1995). Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*, 2(3).
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (p. 251-283). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Samson, G. et Rousseau, N. (2009). Un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 250-280). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, G., Samson, G. et Rousseau, N. (Mai-Juin, 2010). *Innovation dans le contexte d'une formation en alternance : regards croisés entre la perspective des élèves (jeunes adultes) inscrits et celle des accompagnateurs*. Communication présentée dans le cadre du colloque Congrès mondial de la science de l'éducation MCX 2010, AMSE, Monterrey, Mexique.

Bergeron, G., Samson, G. et Rousseau, N. (2013). Donner le goût de l'école par l'entremise du stage en formation qualifiante. Les défis liés à l'accompagnement selon les élèves. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école. Histoire de passion* (p. 121-135). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Bernier, C., Le Toullec, M. et Riffaud, S. (2004). *Dynamiques régionales de développement et formation de la main d'œuvre*. Rapport de recherche adressé au Fonds national de formation de la main-d'oeuvre (FNFMO). Document inédit. Montréal, QC.

Bilodeau, K. (2009). *La perception des élèves du secondaire à l'égard de l'importance de critiques d'employabilité dans l'insertion professionnelle* (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Rimouski, QC.

Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir. Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2012, Avril). Rôles des formateurs et des superviseurs de stage dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. Communication présentée au Colloque 2012 de l'Association québécoise alternance études-travail (AQAET) : Le pArTagE dans la formation de la relève, Québec, Québec.

Clénet, J. et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France. Des approches et leurs orientations. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 84-108). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012. Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Deslaurier, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-109). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.

- Doray, P. et Fusulier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 277-308). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Duc, B. (2012). La transition de l'école au monde du travail : accompagnement, trajectoires de participation et interactions en formation professionnelle initiale. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours d'orientation des jeunes. Dynamiques institutionnelles et identitaires* (p. 183-222). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Dupont, P. et Bourassa, B. (1994). L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenaire?* (p. 101-111). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Fillettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place du travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 90, 37-58.
- Fleury, C. (2007). *Les jeunes des années 1980-1990 : une génération sacrifiée?* Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 259-282). Saint-Nicolas, QC : Les Éditions de l'IQRC.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondement et étapes du processus de recherche, Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC : Chenelière/Éducation.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.

- Fusulier, B. et Maroy, C. (2002) La formation en alternance en Belgique francophone. Développements pratiques et théoriques. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. (2007). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Récupéré le 2 février 2010 de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Gaude, J. (1997). *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. Cahiers de l'emploi et de la formation 1*. Bureau international du travail de Genève : Service des Politiques et des Systèmes de Formation.
- Gauthier, M. (2007). De « jeunes chômeurs » à « jeunes travailleurs » : évolution de la recherche sur les jeunes et le travail au Québec depuis les années 1980. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 23-50). Saint-Nicolas, QC : Les Éditions de l'IQRC.
- Hardy, M. et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenaire?* (p. 29-43). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Institut de formation permanente des classes moyennes des petites et des moyennes entreprises (2010). Récupéré le 5 août 2010 de <http://www.ifapme.be/>

Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122(09), 105-127.

Joyal, F. et Samson, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 231-248). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Koch, C. (2009). Handbook for Cooperative Education, Internships, and Registered Apprenticeship. *Illinois State Board of Education*. Récupéré le 8 septembre 2013 de http://www.isbe.state.il.us/career/pdf/coop_ed_handbook.pdf

Kodsi, J. et Molgat, M. (2008). Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de « construire des certitudes »? *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 103-127.

Laberge, M., Vézina, N., Calvet, B. et Ledoux, É. (2010). Le Parcours de formation axée sur l'emploi au secondaire. Quelles sont les implications pour la santé et la sécurité du travail? *Travail et santé*, 26(2), 19-25.

Lamothe, D. et Payeur, C. (1994). Le partenariat école-entreprise : le cas des cheminement particuliers en insertion sociale et professionnelle. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenaire?* (p. 87-100). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781-808.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Serre, F. (dir.) (1994). *École et entreprise : vers quel partenaire?* Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER. Portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 35-62). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Leriché, J., Desbiens, J-F., Dugal, J-P. et Amade-Escot, C. (2010). Analyse de l'accompagnement du stage en responsabilité au Québec et en France : un regard sur les entretiens post-leçons à l'aide de l'écologie de la classe. *eJRIEPS*, 19, 71-98.
- Looker, D. et Thiessen, V. (2008). *Le système de la seconde chance : Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Rapport de recherche

adressé à la Direction de la politique sur l'apprentissage. Politique stratégique et Recherche (SP-836-04-08F), Ressources humaines et Développement social Canada.

Maison Familiale Rurale Québec (MFR Québec). Concept d'une Maison Familiale Rurale. Récupéré le 19 juin 2014 de http://www.mfrquebec.com/mfr_quebec.html.

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.

Martineau, M. et Presseau, A. (2004). Analyse exploratoire du discours sur la pratique chez des enseignants d'un CFER. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 631-646.

Mazalon, É. (1994). La problématique du partenariat dans les formations en alternance. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenaire?* (p. 125-138). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Mazalon, É., Gagnon, C., Boucher, R. et Roy, S. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle*. Rapport d'étude, Collectif de recherche sur la formation professionnelle. Université de Sherbrooke, QC.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2000). *Guide administratif, Programme de formation préparant à l'exercice de métiers semi-spécialisés*. Direction générale de la formation professionnelle et technique. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003a). *Guide administratif 2003-2004, Programme de formation préparant à l'exercice de métiers semi-spécialisés*. Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction générale des programmes et du développement. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003b). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003c). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Modèle organisationnels d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays*, Direction de la formation continue et du soutien, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée sur l'emploi, chapitre 5, version approuvée*, récupéré le 25 mai 2010 de www.mels.gouv.qc.ca/sections/parcoursFormation/index.asp?page=parcours_formation

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008b). *L'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008c). *Programme de formation de l'école québécoise*, Enseignement secondaire, deuxième cycle. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *Guide administratif 2009-2010 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Direction de la formation continue et du soutien Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Démarche d'élaboration du Répertoire des métiers semi-spécialisés*. Récupéré le 7 mars 2013 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/metiers/index.asp?page=demarche>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2013). *Taux de décrochage annuel version 2012*. Récupéré le 29 novembre 2013 de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>

Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et Formation*, e-295.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin/VUES.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Payeur, C., Émond, N. et Caron, L. (2003). Toward a Regional Approach to Alternation Education and Training : The Case of Quebec. Dans H.G. Schuetze et R. Sweet (dir.), *Integrating School and Workplace Learning in Canada: Principles and Practices of Alternation Education and Training* (p. 44-65). Kingston, ON : McGill-Queen's University Press.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Robertson, A. et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), p. 687-707.
- Rouiller, J. (2005). *De la place et du rôle des conceptions de l'auto-évaluation développées par les formateurs en enseignement primaire et en soins infirmiers dans l'accompagnement des pratiques professionnelles en formation initiale* (Thèse de doctorat inédite), Université de Genève.
- Rousseau, N. (2003) Les Centre de formation en entreprise et récupération (CFER). L'école de la dernière chance? Dans N. Rousseau et L. Langlois *Vaincre*

L'Exclusion Scolaire et Sociale des Jeunes: Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices (p 85-98). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi. Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : la FMS fait son chemin, mais...* Rapport de recherche, Programme action concertée. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables* (p. 7-38). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Bélanger, S., Fournier, H. et Tétreault, K., (2008). Évaluation des impacts du programme « Mieux se connaître pour mieux apprendre » sur l'estime de soi et les valeurs interpersonnelles des jeunes ayant des troubles d'apprentissage. Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau (dir.), *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables* (p. 89-112). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Dumont, M., Samson, G. et Myre-Bisaillon, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-25). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Prud'homme, L., Myre-Bisaillon, J. et Ouellet, S. (2012). Pourquoi changer? Plaidoyer pour les élèves qui vivent difficilement l'école. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous* (p. 7-28). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G. et Dumont, M. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : La volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 154-177.

Rousseau, N., Vézina, C. et Bergeron, G. (2006). L'apport de la tâche globale à la formation initiale en adaptation scolaire. Dans J. Loisel, L. LaFortune et N. Rousseau, *L'innovation en Formation à l'Enseignement: Pistes de Réflexion et d'Action* (p. 9-21). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Vézina, C. et Dionne, C. (2006). Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire : la tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 281-301). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Samson, G. (2006). Transfert des apprentissages et réussite scolaire entourant l'activité CARAVANE. Rapport de recherche, n° 3, Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 338-359). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation de pâtes et papier. Une vision systémique. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Serre, F. et Michaud, G. (1994). Un modèle de formation des formateurs en entreprise dans le cadre de l'alternance travail-études au secondaire. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise: vers quel partenariat?* (p. 157-182). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Serre, F., Desjardins, B. et Tardif, M. (1992). La formation par l'entreprise : un enjeu majeur en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 389-407.
- Théberge, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaire : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions* (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Théberge, N. (2012, novembre). *Le soutien social formel dans la transition vers le marché du travail des élèves du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre du cinquième Séminaire QISAQ, Trois-Rivières, QC.
- Tremblay, D.-G. (2002). Système dual Allemand. Ses principes de base et son adaptation à la situation économique. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation Éducation Travail : Politiques et Expériences* (p. 83-108). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Trottier, C. et Gauthier, M. (2007). *Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires*. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 173-193). Saint-Nicolas, QC : Les Éditions de l'IQRC.
- Trottier, C., Gauthier, M., Hamel, J., Turcotte, C. et Vultur, M. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans K. Beji et G. Fournier (dir.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation continue* (p. 3-17). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Van Gyn, G. et Grove White, E. (2002). L'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 49-82). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeen, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : Étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108.

APPENDICE A

Description des parcours de formation au 2^e cycle du secondaireDESCRIPTION DES PARCOURS DE FORMATION AU 2^e CYCLE DU SECONDAIRE

	PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI	➔	PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE	➔	PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE APPLIQUÉE
BUT DE LA QUALIFICATION	Préparation au travail		➔	Préparation à des études ultérieures		
CLIENTÈLE	L'élève âgé d'au moins 15 ans dont le plan d'intervention ou le bilan des apprentissages démontre que cette formation est celle qui répond le mieux à ses champs d'intérêt, ses besoins et ses capacités.					
CONDITIONS D'ADMISSION	L'élève n'a pas atteint les objectifs du Programme du primaire en langue d'enseignement et en mathématique.	L'élève a atteint les objectifs du Programme du primaire en langue d'enseignement et en mathématique, mais n'a pas obtenu les unités du 1 ^{er} cycle du secondaire dans ces matières. L'élève respecte les conditions particulières d'admission au métier choisi.		L'élève satisfait aux règles de l'école et de la commission scolaire relatives au cheminement scolaire des élèves.		
MATIÈRES	MATIÈRES OBLIGATOIRES			MATIÈRES OBLIGATOIRES POUR LES DEUX PARCOURS		
	<i>Formation générale</i> – Langue d'enseignement – Langue seconde – Mathématique – Expérimentations technologiques et scientifiques – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté – Éducation physique et à la santé – Autonomie et participation sociale			– Langue d'enseignement – Langue seconde – Mathématique – Histoire et éducation à la citoyenneté – Monde contemporain – Art dramatique ou arts plastiques ou danse ou musique – Éthique et culture religieuse – Éducation physique et à la santé – Projet intégrateur		
	MATIÈRES OBLIGATOIRES (suite)			MATIÈRES OBLIGATOIRES À CHACUN DES PARCOURS		
	<i>Formation pratique</i> – Préparation au marché du travail – Sensibilisation au monde du travail – Insertion professionnelle			– Science et technologie – Projet personnel d'orientation – Applications technologiques et scientifiques		
	MATIÈRES OBLIGATOIRES (suite)			MATIÈRES OPTIONNELLES POUR LES DEUX PARCOURS		
	<i>Formation pratique</i> – Préparation au marché du travail – Préparation à l'exercice d'un métier semi-spécialisé			– Espagnol, langue tierce – Science et technologie de l'environnement – Science et environnement – Chimie – Physique – Art dramatique ou arts plastiques ou danse ou musique – Art dramatique et multimédia ou arts plastiques et multimédia ou danse et multimédia ou musique et multimédia – Exploration de la formation professionnelle* – Projet personnel d'orientation – Sensibilisation à l'entrepreneuriat* – Programmes locaux * Options qui devront être disponibles dans les écoles qui offrent le parcours de formation générale appliquée.		
DURÉE	3 ans (2 700 heures)	1 an (900 heures)		3 ans (2 700 heures)		
SANCTION MINISTÉRIELLE	Certification de formation préparatoire au travail (CFPT)	Certification de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS)		Diplôme d'études secondaires (DES)		
FINALITÉ	S'actualiser comme personne, citoyen, travailleur					

.....➔ Indique les passages possibles à certaines conditions.

APPENDICE B

Questionnaire des superviseurs en milieu scolaire

(Direction, enseignants, services complémentaires et superviseurs de l'école)

Première partie

- Vérifier auprès de l'enseignante si la grille d'accompagnement a été complétée.
1. À partir de la grille que vous avez complétée, parlez-nous plus en détail des volets où les pratiques de votre école sont les plus efficaces.
 Quoi? Qui? Comment? Pourquoi?
 Possibilité d'élargir ces pratiques/soutien/résultats/productions associées/facilitateurs
 2. Toujours en ce qui concerne le Parcours de formation axée sur l'emploi, parlez-nous des volets où les pratiques de votre école sont les moins efficaces.
 Quoi? Qui? Comment? Pourquoi?
 Pistes de solutions/actions présentes dans d'autres milieux/souhaits/modifications à proposer/obstacles
 3. Vous n'avez pas abordé le volet Comment qualifiez-vous les pratiques de votre école dans ce volet?
 Quoi? Qui? Comment? Pourquoi?
- Ou
- Vous n'avez pas pu vous prononcer sur les pratiques en lien avec le volet Pourquoi?
4. Est-ce que d'autres aspects du Parcours de formation axée sur l'emploi qui n'ont pas été abordés jusqu'à maintenant vous préoccupent ou vous semblent importants?
 Pourquoi?

Deuxième partie

1. Comment définissez-vous le plan d'intervention au Parcours de formation axée sur l'emploi? Qui devrait participer à l'élaboration du plan d'intervention?

Participants/contenu/application/utilité/objectifs/forme/implication des élèves/enseignants /directions/ parents/intervenants scolaires/intervenants externes/rencontres préliminaires/documents de préparation/animation de la rencontre

2. Quelles sont vos attentes lors de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'un plan d'intervention pour un élève au Parcours de formation axée sur l'emploi? Soutien des parents/soutien de l'équipe, de la direction/indications sur la nature de vos interventions/la concertation des intervenants/la communication des progrès/de la démarche d'encadrement /des objectifs scolaires, d'insertion socioprofessionnelle

3. Selon vous, est-ce que le plan d'intervention contribue à la démarche d'insertion socioprofessionnelle du jeune inscrit au Parcours de formation axée sur l'emploi? Pourquoi?

Apports possibles si le plan est différent/plan de transition

4. Quels sont vos besoins afin de rendre plus efficace la démarche de plan d'intervention des jeunes inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi? Formation, quels thèmes/outils, de quel type/temps/fréquence des rencontres de suivi/communication des progrès

Comment définiriez-vous le soutien offert aux élèves inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi?

5. Selon vous, le soutien offert aux jeunes contribue-t-il à la démarche d'insertion en emploi des jeunes inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi? Comment?

Questions pour les chargés de supervision de l'école

1. De quelle façon présentez-vous un stagiaire à son nouvel employeur?
Rencontre/document/présentation avec le jeune

2. De quel ordre sont les objectifs que vous travaillez avec les stagiaires?
Comment le faites-vous?
Développement personnel/développement de compétences professionnelles/
développement d'habiletés et de comportements favorisant son insertion
socioprofessionnelle

3. Comment procédez-vous à l'évaluation d'un stage?
Coévaluation/triade/documents

APPENDICE C

Questionnaire pour les formateurs en entreprise**Entretiens téléphoniques avec les superviseurs en entreprise****Questionnaire****Questions préliminaires :**

- Quel est votre rôle dans l'entreprise? (**employé, supérieur immédiat, patron**)
- Depuis combien d'années encadrez-vous des stagiaires? (**question ouverte**)
- De quel(s) niveau(x) proviennent vos stagiaires? (**secondaire, professionnel, collégial, universitaire**)
- De quel(s) programme(s) proviennent vos stagiaires? (**question ouverte**)
- Comment avez-vous été recruté afin de recevoir des stagiaires du Parcours de formation axée sur l'emploi? (**question ouverte**)

Question 1a :

De quelle façon le milieu scolaire vous présente-t-il un nouveau stagiaire issu du Parcours de formation axée sur l'emploi? (**question ouverte**)

Question 2a :

Quel est votre rôle dans l'élaboration du plan de formation du stagiaire et dans sa formation? (**question ouverte**)

Question 2b :

Quel est votre rôle dans l'évaluation du stagiaire? (**question ouverte**)

Question 3a :

De quel ordre sont les objectifs que vous travaillez avec le stagiaire? (**personnel professionnels, comportemental**)

Question 3b :

Comment travaillez-vous ces objectifs? (**question ouverte**)

Question 4 :

Si un budget de formation vous était alloué, quels seraient vos besoins de formation en lien avec l'encadrement des stagiaires provenant du Parcours de formation axée sur l'emploi? (**question ouverte**)

Question 5a :

Comment se déroule la concertation avec le milieu scolaire? (**question ouverte**)

Possibilité de compléter les réponses a-b-c-d en même temps

Question 5b :

Avec qui? (**question ouverte**)

Question 5c :

À quel moment? À quel endroit? (**question ouverte**)

Question 5d :

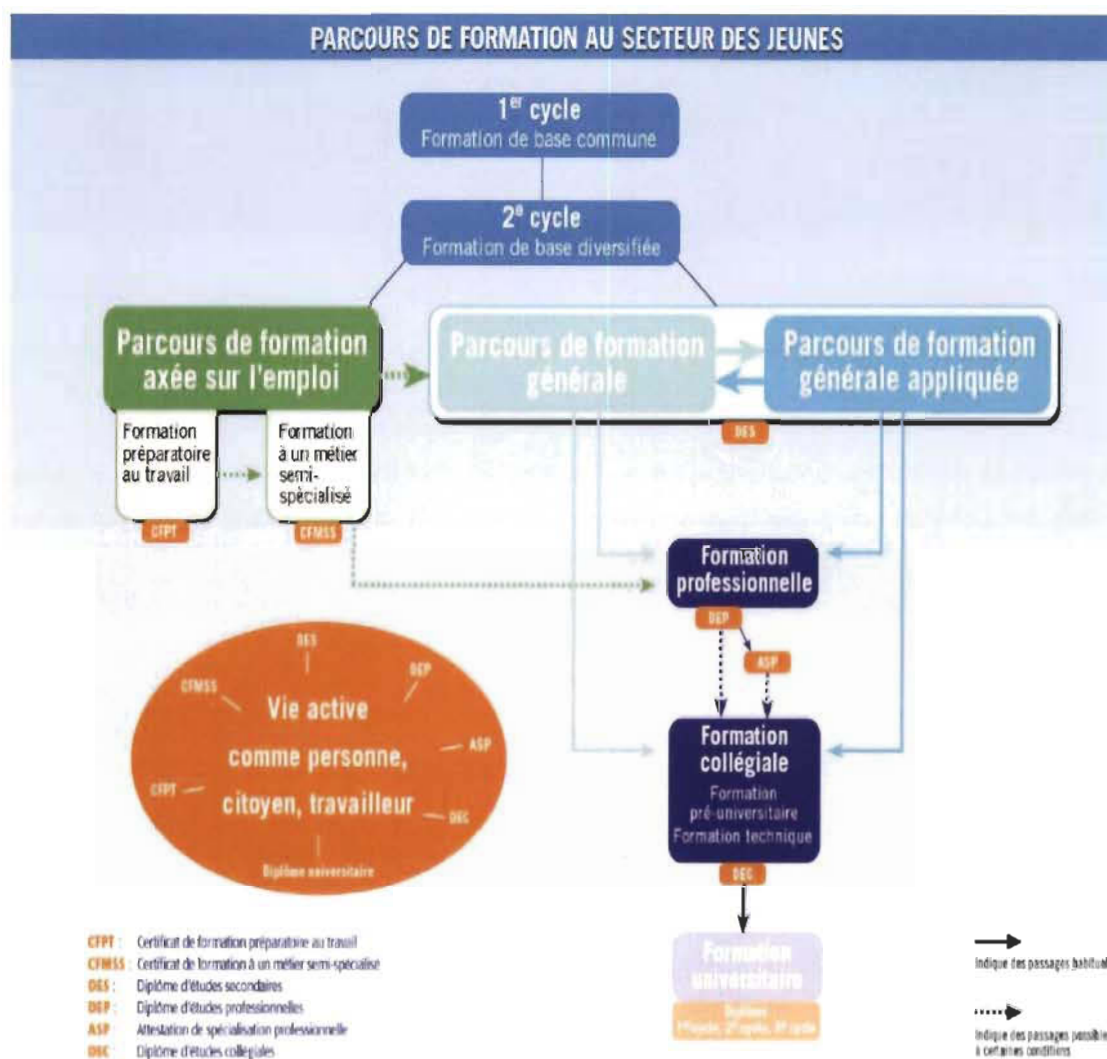
Utilisez-vous des documents? Lesquels? (**question ouverte**)

Question 6 :

Avez-vous des besoins ou des suggestions à faire en ce qui a trait à la concertation avec le milieu scolaire? Lesquels? (**question ouverte**)

APPENDICE D

Parcours de formation secteur jeunes



Tiré du Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, Pour un programme de formation pour le XXI^e siècle, chapitre 1, page 26.

APPENDICE E

Aperçu de certains métiers semi-spécialisés

Secteurs de formation professionnelle	Exemples de métiers semi-spécialisés
Secteur 1 : Administration, commerce et informatique	<ul style="list-style-type: none"> - Commis en vente - Commis à la réception et à l'expédition
Secteur 2 : Agriculture et pêches	<ul style="list-style-type: none"> - Aide-fleuriste - Manœuvre en aménagement paysager
Secteur 3 : Alimentation et tourisme	<ul style="list-style-type: none"> - Aide-cuisinier - Préposé à la réparation de vélos
Secteur 4 : Arts	Aucun
Secteur 5 : Bois et matériaux connexes	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvrier d'atelier en fabrication de produits du bois - Assembleur de meubles ou d'armoires
Secteur 6 : Chimie et biologie	Aucun
Secteur 7 : Bâtiments et travaux publics	<ul style="list-style-type: none"> - Préposé à la sécurité - Aide-concierge
Secteur 8 : Environnement et aménagement du territoire	<ul style="list-style-type: none"> - Préposé dans un écocentre - Trieur-étiqueteur
Secteur 9 : Électrotechnique	<ul style="list-style-type: none"> - Monteur d'appareils électroniques simples - Aide dans un atelier d'électronique
Secteur 10 : Entretien d'équipement motorisé	<ul style="list-style-type: none"> - Nettoyeur de véhicules - Installateur de pneus
Secteur 11 : Fabrication mécanique	<ul style="list-style-type: none"> - Manœuvre en fabrication de produits métalliques - Lamineur pour les matériaux composites
Secteur 12 : Foresterie et papier	<ul style="list-style-type: none"> - Manœuvre d'exploration forestière - Manœuvre de scierie

Secteurs de formation professionnelle	Exemples de métiers semi-spécialisés
Secteur 13 : Communications et documentation	<ul style="list-style-type: none"> - Aide-général en imprimerie - Préposé à la reliure dans un centre de reprographie
Secteur 14 : Aucun (anciennement Mécanique d'entretien)	Aucun
Secteur 15 : Mines et travaux de chantier	<ul style="list-style-type: none"> - Aide-foreur (forage au diamant en surface) - Préposé à la carothèque
Secteur 16 : Métallurgie	<ul style="list-style-type: none"> - Aide d'atelier - Manœuvre dans un atelier de soudage
Secteur 17 : Transport	<ul style="list-style-type: none"> - Chauffeur-livreur - Préparateur de commandes
Secteur 18 : Cuir, textile et habillement	<ul style="list-style-type: none"> - Opérateur de machines à coudre industrielles - Aide dans un atelier de retouches de vêtements
Secteur 19 : Santé	<ul style="list-style-type: none"> - Préposé au service alimentaire
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques	<ul style="list-style-type: none"> - Préposé dans un centre d'activités - Préposé à l'entretien ménager résidentiel
Secteur 21 : Soins et esthétique	<ul style="list-style-type: none"> - Aide dans un salon de coiffure

APPENDICE F

**Lettre de présentation du projet de recherche et formulaire de consentement à
l'intention des chargés de supervision**

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7

Téléphone : 819 376-5011

**PROJET DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE
DESCRIPTION À L'INTENTION DES CHARGÉS DE SUPERVISION**

Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière
de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Bonjour,

Par la présente, nous aimerions vous informer de notre étude qui se déroule dans des écoles québécoises offrant le Parcours de formation axée sur l'emploi. Ce projet s'intéresse aux pratiques efficaces, aux trajectoires des jeunes et aux besoins des intervenants oeuvrant dans ce parcours. L'étude qui est proposée sera réalisée par Nadia Rousseau, professeure au département des sciences de l'éducation de l'UQTR, en collaboration avec Ghislain Samson et Sylvie Ouellet, également professeurs au

département des sciences de l'éducation de l'UQTR, ainsi que Nancy Théberge, doctorante en sciences de l'éducation à l'UQTR.

Buts de l'étude. Dans les prochaines années, plusieurs jeunes seront orientés vers le Parcours de formation axée sur l'emploi afin de compléter une formation qualifiante à l'école secondaire. Compte tenu des changements que cela présuppose, nous proposons, dans un premier temps, d'identifier et d'analyser les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi en lien avec la différenciation pédagogique, l'exploitation des services complémentaires, la coordination des actions dans le milieu scolaire et le milieu entrepreneurial, l'exploitation du plan d'intervention et l'innovation dans l'organisation des enseignements. Dans un second temps, nous analyserons les trajectoires des élèves à l'intérieur du Parcours de formation axée sur l'emploi (taux de diplomation, passerelles utilisées) et l'entrée en emploi. Finalement, nous analyserons les besoins de formation perçus par les enseignants et chargés de supervision en entreprise. Six écoles de régions québécoises différentes participeront à cette étude.

Participation à l'étude. Concrètement, nous sollicitons votre participation à cette recherche, tout d'abord en participant à une entrevue individuelle portant sur la différenciation pédagogique, l'exploitation des ressources complémentaires, les plans d'intervention et les pratiques de concertation et d'organisation de l'enseignement. Cette entrevue d'environ 45 minutes sera enregistrée. Nous souhaitons également que vous remplissiez un questionnaire portant sur les besoins de formation des enseignants.

Consentement et confidentialité. Si vous acceptez de participer à ce projet, vous devrez signer le formulaire de consentement ci-joint. Sachez que vos réponses seront confidentielles, c'est-à-dire qu'elles ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de

recherche et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera votre nom. De plus, vous devez savoir que les questionnaires remplis et les formulaires de consentement seront gardés sous clé dans un local de recherche accessible uniquement aux chercheurs et aux assistants de recherche. Le matériel sera conservé sur une période de cinq ans, bien que l'analyse des données informatisées puisse se poursuivre sur une période beaucoup plus longue.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-09-148-06.11 a été émis le 22 juin 2009. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Martine Tremblay, par téléphone au 819 376-5011 (poste 2136), ou par courrier électronique à : martine.y.tremblay@uqtr.ca.

Au nom des membres de l'équipe, nous vous remercions d'avance pour votre participation à ce projet de recherche.

Nadia Rousseau, Ph. D., Département des sciences de l'éducation, UQTR
(responsable du projet), Tél. : 819 376-5011 (poste 3651)

Ghislain Samson, Ph. D., Département des sciences de l'éducation, UQTR

Sylvie Ouellet, Ph. D., Département des sciences de l'éducation, UQTR

Nancy Théberge, doctorante, UQTR

Julie Charbonneau, étudiante au 2^e cycle, UQTR



Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7

Téléphone : 819 376-5011

PROJET DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Étude longitudinale sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES CHARGÉS DE SUPERVISION

Je, soussigné-e, (**PRÉNOM ET NOM DU PARTICIPANT EN LETTRES MOULÉES**) _____, reconnais avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur *LES PRATIQUES EFFICACES EN MATIÈRE DE MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI*. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon le descriptif du projet. Je sais que je peux me retirer de cette étude en tout temps et que mes informations seront traitées de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom.

J'ai lu la description de projet jointe à ce document et j'accepte de participer à l'étude longitudinale sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi.

☐ Oui ☐ Non

SIGNATURE DU PARTICIPANT

DATE

 Numéro de téléphone

 Autre numéro
de téléphone

Adresse courriel	
------------------	--

En tant que responsable de la recherche, Nadia Rousseau, professeure au département des sciences de l'éducation, s'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des sujets tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-09-148-06.11 a été émis le 22 juin 2009. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Martine Tremblay, par téléphone : 819 376-5011 poste 2136, ou par courrier électronique : martine.y.tremblay@uqtr.ca.

MERCI POUR VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION!

Pour des informations : Nadia Rousseau, Ph. D., tél. : 819 376-5011, poste 3651

Professeure au département des sciences de l'éducation OU

Nancy Théberge, tél. : 819-376-5011, poste 3899

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

APPENDICE G

Lettre d'invitation à la participation

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada G9A 5H7

Téléphone : 819 376-5011

PROJET DE RECHERCHE UNIVERSITAIRE

Étude longitudinale sur les pratiques efficaces en matière de mise en
œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES CHARGÉS DE SUPERVISION

Je, soussigné-e, (**PRÉNOM ET NOM DU PARTICIPANT EN LETTRES MOULÉES**) _____, reconnais avoir été suffisamment informé-e du projet de recherche portant sur *LES PRATIQUES EFFICACES EN MATIÈRE DE MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI*. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon le descriptif du projet. Je sais que je peux me retirer de cette étude en tout temps et que mes informations seront traitées de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom.

J'ai lu la description de projet jointe à ce document et j'accepte de participer à l'étude longitudinale sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi.

☐ Oui ☐ Non

SIGNATURE DU PARTICIPANT

DATE

 Numéro de
téléphone

 Autre numéro de téléphone

Adresse courriel	
------------------	--

En tant que responsable de la recherche, Nadia Rousseau, professeure au département des sciences de l'éducation, s'engage à mener cette recherche selon les dispositions acceptées par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, à protéger l'intégrité physique, psychologique et sociale des sujets tout au long de la recherche et à assurer la confidentialité des informations recueillies.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-09-148-06.11 a été émis le 22 juin 2009. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Martine Tremblay, par téléphone : 819 376-5011 poste 2136, ou par courrier électronique : martine.y.tremblay@uqtr.ca.

MERCI POUR VOTRE PRÉCIEUSE COLLABORATION!

Pour des informations : Nadia Rousseau, Ph. D., tél. : 819 376-5011, poste 3651

Professeure au département des sciences de l'éducation OU

Nancy Théberge, tél. : 819-376-5011, poste 3899

Université du Québec à Trois-Rivières

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

APPENDICE H

Certificat d'éthique de la recherche



Université du Québec à Trois-Rivières

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE**RAPPORT DU COMITÉ D'ÉTHIQUE :**

Le comité d'éthique de la recherche, mandaté à cette fin par l'Université, certifie avoir étudié le protocole de recherche :

Titre du projet : Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi

Chercheur : Nadia Rousseau, Professeure

Département : Département des sciences de l'éducation

Organisme : Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture - FQRSC

et a convenu que la proposition de cette recherche avec des êtres humains est conforme aux normes éthiques.

PÉRIODE DE VALIDITÉ DU PRÉSENT CERTIFICAT :

Date de début : 22 juin 2009

Date de fin : 22 juin 2010

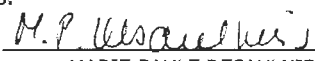
COMPOSITION DU COMITÉ :

Le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières est composé des catégories de personnes suivantes, nommées par le conseil d'administration :

- six professeurs actifs ou ayant été actifs en recherche, dont le président et le vice-président;
- le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche (membre d'office);
- une personne membre ou non de la communauté universitaire, possédant une expertise dans le domaine de l'éthique
- un(e) étudiant(e) de deuxième ou de troisième cycle;
- un technicien de laboratoire;
- une personne ayant une formation en droit et appelée à siéger lorsque les dossiers le requièrent;
- une personne extérieure à l'Université;
- un secrétaire provenant du Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche ou un substitut suggéré par le doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche.

SIGNATURES :

L'Université du Québec à Trois-Rivières confirme, par la présente, que le comité d'éthique de la recherche a déclaré la recherche ci-dessus mentionnée entièrement conforme aux normes éthiques.


MARIE-PAULE DESAULNIERS
Présidente du comité


MARTINE Y. TREMBLAY
Secrétaire du comité

Date d'émission : 22 juin 2009

N° du certificat : CER-09-148-06.11

DECSR